Série

Comunicação e Educação

Adilson Citelli
organizador

Volume 7

Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares

Série Comunicação e Educação

Volume 7

Série

Comunicação e Educação

Adilson Citelli
organizador

Volume 7

Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares

Ilhéus - Bahia

Editora da UESC

2021

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

DIAGRAMAÇÃO
LR&CO.

FINALIZAÇÃO
Sabrina Nascimento

REVISÃO
Rogério Pelizzari de Andrade
Sandra Pereira Falcão
Roberto Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S257 Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares / Adilson Citelli (org.). – Ilhéus, BA: Editus, 2021.
229 p.: il. – (Comunicação e educação; v.7)

Inclui referências.
ISBN: 978-65-86213-37-9

1. Comunicação na educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Professores – Formação. 4. Educação – Estudo ensino. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDD 302.23

Elaborado por Quele Pinheiro Valença CRB 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação

Este livro resulta do projeto de pesquisa *Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do ensino básico*, elaborado, originalmente, como relatório, e apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[1]. O trabalho teve como sede o Departamento de Comunicações e Artes, da Escola de Comunicações e Artes-USP, e foi levado a termo no âmbito do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), sob coordenação do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli. Colaboraram em sua concretização os seguintes pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Ms. Douglas Calixto, Dra. Edilane Carvalho Teles, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisangela Rodrigues da Costa, Ms. Gláucia Silva Bierwagen, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Ms. Michel Carvalho da Silva, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, Ms. Suéller Costa, Ms. Wellington Nardes, Mestrandas: Roberta Takahashi Soledade e Tatiana Garcia Luz de Carvalho, e a aluna de Iniciação Científica Rafaela Treib Taborda.

Entre os principais objetivos do projeto estão os de verificar, junto às escolas do ensino básico, sobretudo as de nível fundamental e médio, *se* e *como* os discursos escolares dialogam com os meios de comunicação e as formas contemporâneas de organizar, produzir e distribuir o conhecimento e a informação. A partir deste propósito houve o intento de: *a)* apreender as maneiras como os professores e alunos se relacionam com os *media* e as tecnologias da informação e da comunicação; *b)* verificar se os discursos e as práticas dos discentes e docentes manifestam simetrias, divergências,

1 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/. Acesso em: 06 fev. 2021.

diferenças de entendimento, quando emergem os fenômenos ligados aos sistemas e processos comunicacionais; *c)* examinar como as temáticas afeitas à aceleração social do tempo afetam o cotidiano escolar, os/as docentes e discentes, estejam elas diretamente associadas aos ditames pedagógicos ou às questões societárias mais amplas implicadas com os dispositivos técnicos – incluindo celulares, internet, tablets etc.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram o trabalho fincam-se em três grandes referenciais, oriundos dos campos da comunicação, educação (e as suas interfaces) e da linguagem. Tal encaminhamento sob ótica interdisciplinar assenta-se no fato de o material com o qual trabalhamos, e que opera no âmbito educomunicativo, pedir sejam acionadas fontes e perspectivas, dentre outras, apoiadas nas vertentes acima indicadas. Por isso convocamos a óptica comunicativa cultural de Jesús Martín-Barbero, a dialogia educativa freireana, a visão interacionista consignada no pensamento bakhtiniano, o debate sobre o lugar das tecnologias, vindo de Hartmut Rosa e Jonathan Crary. As recorrências teóricas apontadas a título de roteiro transitam por elementos comuns que garantem unidade aos andamentos da nossa pesquisa. Os inevitáveis encontros e expansões, cujas referências estão, por exemplo, nas sociotécnicas, nos marcadores culturais em circulação nas salas de aula, nos jogos de linguagem a alimentarem os discursos institucionais escolares e não escolares, foram mobilizados ao longo da pesquisa. Em síntese: as escolhas conceituais indicadas, em suas grandes linhas, possibilitaram que a investigação levada a termo escapasse aos acenos midialógicos e às perspectivas educativas instrumentais, afirmando, por sua vez, um percurso analítico que pensa as interfaces comunicativo-educativas sob a ótica da emancipação e das interações sociais.

Do ponto de vista do método, voltamo-nos a recolher junto aos sujeitos de pesquisa – neste caso, centralmente, professores/as e alunos/as de escolas do ensino básico – dados obtidos através de entrevistas, questionários em papel e eletrônicos, visitas às unidades educativas, e que serão expostos acompanhados de tabulações, sistematizações e generalizações teóricas. As nossas questões e estratégias para encaminhá-las desdobraram-se nas seguintes direções: a) saber da existência de vínculos entre comunicação e educação nas escolas pesquisadas; b) identificar os hábitos midiáticos de professores/as e alunos/as, assim como do relacionamento deles e delas com os meios de comunicação e as novas tecnologias; c) atentar para os possíveis usos dos meios de comunicação e suas linguagens no trabalho escolar; d) indagar acerca da formação inicial docente, haja vista as presentes circunstâncias

que envolvem as sociotécnicas, e os presumíveis novos modos de aprender, ensinar e conhecer.

No tangente aos dados da investigação, adotamos a estratégia chamada pelos estudiosos de metodologia científica de "representatividade não-estatística" (LOPES, 2003; THIOLLENT, 2007). Isto é, não sendo trabalho de natureza eminentemente quantitativa, tratou-se de segmentar grupos de professores/as e alunos/as do ensino básico componentes da amostra e organizar procedimentos, alguns traduzidos em números e tabelas, que fertilizaram a montagem das categorias explicativas referentes aos quatro itens registrados no parágrafo anterior. Isto é, as análises a serem lidas ao longo deste livro pretendem representar determinado recorte cuja abrangência é orientada pelas informações recolhidas.

Como aproximação aos grupos focados, adotamos o seguinte andamento: *a)* observação direta – os pesquisadores assistiram a aulas, registrando as ocorrências relevantes para o estudo (citações de programas de televisão, rádio, usos de jornal, etc.; debates motivados por noticiários; referências ou usos de computador, internet, celulares; considerações sobre redes sociais, blogs, sites – para ficarmos em alguns indicadores); *b)* grupos de discussão: foram instituídas em várias circunstâncias rodas de conversa para aferir a circulação de temas afeitos às interfaces educomunicativas; *c)* aplicação de questionários (em formato impresso ou via eletrônica) com perguntas abertas e fechadas; *d)* entrevistas individualizadas com docentes e discentes.

A pesquisa envolveu 509 professores/as da educação básica e 3708 estudantes – dos quais 57% eram do ensino fundamental e 40% do médio (incluímos também um grupo de 47 alunos/as da Educação de Jovens e Adultos). A distribuição alcançou 23 das 26 unidades da federação e contou com mais representantes na região Sudeste (36%), seguida pelos participantes do Sul (33%), Nordeste (20%), Centro-Oeste (5%) e Norte (1%).

O trabalho de campo iniciou-se no dia 20 de setembro de 2018, com a distribuição dos primeiros formulários impressos, e se estendeu até o fim do período letivo, em 22 de dezembro do mesmo ano. Todos os questionários, inclusive os aplicados em papel, foram inseridos em base virtual por intermédio do *Google Forms*, com o objetivo de unificar as informações. No caso das respostas coletadas no suporte papel, os próprios pesquisadores procederam à inserção no sistema, cuidando, apenas, de assinalar aquelas informações obtidas presencialmente. Esta etapa do trabalho foi concluída em 1º de março de 2019.

A partir de então, teve início o ciclo de organização e análise do material. De início, a base foi revisada para a padronização de indicadores

comuns, a exemplo do nome das cidades nas quais moravam os/as respondentes e das disciplinas ministradas pelos/as professores/as, das temáticas recorrentes, dos hábitos midiáticos de maior evidência.

Aos professores e professoras foram aplicados *surveys* presenciais e a distância por meio dos formulários físico e virtual (elaborados no *Google Forms*) com 55 questões – 19 abertas e 36 fechadas. A mesma estratégia foi adotada com os/as discentes, dentre os/as quais fizemos circular, igualmente, questionários em plataforma digital e em papel contendo 41 perguntas – 12 abertas e 29 fechadas.

A conduta definida para capilarizar os questionários também variou. Agendaram-se visitas por telefone, distribuíram-se versões digitais através dos e-mails acessados em páginas de órgãos oficiais de educação – no Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, localizamos a relação de todas as escolas estaduais e a elas encaminhamos correspondência eletrônica. Houve pesquisadores nossos que se dirigiram às escolas e ainda outros que recorreram a perfis e *fanpages* do Facebook e, principalmente, grupos de WhatsApp.

Os critérios adotados na execução da pesquisa conheceram relativa flexibilidade, tendo em vista a organização temporal dos pesquisadores. Apesar de havermos optado pela utilização do referido modelo não probabilístico, guiou-nos o propósito de alcançar o maior número de indivíduos, sem que eles estivessem concentrados em uma ou algumas unidades de ensino. Neste aspecto, estabeleceu-se que, sobretudo com relação ao corpo discente, o número de formulários distribuídos não poderia ultrapassar 10% do total de matrículas das escolas visitadas ou contactadas.

Cabe esclarecer, ademais, que a participação dos alunos e alunas e dos professores e professoras não era condicionada ao preenchimento de todo o conjunto de perguntas, haja vista a liberdade para responderem quais e quantas quisessem. Por tal circunstância, o número de participantes variou na sequência das perguntas e durante a tabulação do conteúdo, assim como na elaboração dos gráficos e tabelas (expostos nas figuras que acompanham este livro); a alternativa “em branco/não respondeu” esteve entre as variáveis consideradas.

Durante as interações *in loco*, recolhemos informações e dados, posteriormente organizados em arquivo coletivo, com o propósito de preservar os registros e compartilhar as experiências individuais. Nesses relatos destacam-se ocorrências múltiplas, como dificuldades existentes para o bom funcionamento de certas unidades de ensino, depoimentos dos/as participantes que transcendem a pesquisa objetiva, entre outros.

Os instrumentos acionados durante o trabalho foram discutidos e formulados em reuniões do MECOM. Tratou-se, portanto, de experiência coletiva, rica em sua própria origem, haja vista congregar pesquisadores/as sob diferentes estágios acadêmicos, entre pós-doutores, doutores, mestres, doutorandos, mestrandos e estudante de iniciação científica, materializando o necessário processo de (inter)formação que deve acompanhar tais grupos. Decorreram desses encontros os ajustes dos questionários estruturados, assim como das demais estratégias atinentes às entrevistas individuais de discentes e docentes, as observações afeitas aos espaços escolares a serem visitados pelos/as pesquisadores/as, as discussões do material recolhido – sua organização, necessidade de aporte teórico para melhor compreendê-lo, etc. Tal encaminhamento do trabalho acadêmico, no qual o debate coletivo possui força determinante, promovendo, à maneira *bakhtiniana*, o fluxo das ideias, em movimentos de apropriações, interconexões e fertilizações, gerou o que poderíamos chamar de *Ur-texto*[2]. Por razões pragmáticas e operacionais, o presente volume ganhou a estrutura de artigos cujas autorias esclarecem "instantes de parada" no interior do "texto coletivo", e a partir de onde ocorreram os detalhamentos do material compulsado, num estímulo à produção intelectual dos/as participantes do MECOM.

O livro possui duas partes interconectadas, que, por sua vez, aglutinaram grandes eixos temáticos e seus desdobramentos, ensejados nos *papers*, segundo expostos no sumário. Com tal estruturação, tornou-se factível elaborar categorias, muitas vezes, dispersas nos diálogos com os/as entrevistados/as, nas observações em sala de aula, nos levantamentos sobre a estrutura e o funcionamento das unidades educativas. Essa é a razão pela qual não se encontra, necessariamente, correspondência entre o número de uma pergunta feita no questionário docente ou discente (conforme se pode encontrar nos anexos) e a ordem da sua aparição no livro. O que procuramos seguir foi, sobretudo, uma lógica de temas e categorias como fatores de atração e agregação das respostas fornecidas pela nossa amostra, através daqueles diferentes instrumentos empregados para mais bem apreender os vínculos dos/das professores/as e alunos/as com as dinâmicas educomunicativas.

Frente a tal proposta expositiva, haverá remissões entre os artigos e mesmo eventuais explorações de dados idênticos, conquanto trabalhados sob

2 No sentido de um texto de origem, primevo (a pesquisa propriamente dita) e que permitiu inúmeras derivações (o conjunto de escritos deste livro).

vieses diferentes. Essa formatação permitiu, ao mesmo tempo, aprofundar determinados pontos da pesquisa e garantir a unidade do volume. O movimento entre o problema geral presente no trabalho, referente às interfaces comunicativo-educativas e o aprofundamento analítico dos dados segundo os eixos temáticos e suas categorias internas, faculta aos leitores e leitoras reconhecer sejam os planos diacrônicos sejam os sincrônicos do material recolhido.

Afora esta apresentação envolvendo o descritivo do trabalho, assim como alguns dos seus encaminhamentos, acompanham este livro quatro outros segmentos: *a)* introdução – em que se busca situar o âmbito de realização da pesquisa, suas justificativas e procedimentos; *b)* tabulação e análise dos dados – instância dedicada ao aprofundamento das reflexões em torno das perguntas suscitadas pelos questionários e entrevistas feitas junto aos sujeitos de pesquisa; *c)* nota final; *d)* anexos – compostos pelos modelos de questionário aplicados.

Referências

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Atlas, 2007.

Introdução

Feita a apresentação do projeto *Inter-Relações Comunicação e Educação no Contexto do Ensino Básico*, cabe mais bem situá-lo sob a perspectiva teórica, metodológica e das justificativas que o inserem no interior do quadro sociotécnico no qual foi gestado e do qual resulta este livro.

O conjunto de indagações que circundam os estudos postos na interface comunicação e educação – educomunicação – apresenta desafios de várias naturezas cujos alcances requisitam da parte dos interessados dupla inflexão, tanto para qualificar os mecanismos de pesquisa como para identificar tendências e desdobramentos interpostos pela própria dinâmica técnica e tecnológica atinentes aos mundos das escolas e dos aparatos comunicativos. Vale dizer, abordamos tema que possui, ao mesmo passo e em estreito vínculo, decisivo enraizamento institucional – no caso da presente pesquisa, a educação em sala de aula –, e modulações tecnoculturais ou tecnossociais, que elegeram a volatilidade, a impermanência e o dinamismo interno como características definidoras.

Os processos de hiperconexão, rapidez, facilidade de produzir e receber informações, têm levado a que vários países instituam, ou ampliem, programas voltados aos nexos entre ecossistema comunicacional e educação. Os designadores de tal escolha variam, a despeito de expressarem preocupações muito próximas. Na tradição anglo-saxônica encontramos a *Media Literacy*, *Media Education*, *Digital Literacy in Education* e *Education in Media Literacy*; na França, *Competénce Mediatique* e Éducation *aux* Médias; na Itália, *Educazione ai Media*; na América espanhola e Espanha, *Educación*

en Medios e *Educación para la Comunicación*; e no Brasil: Educomídia, Pedagogia da Comunicação, Educação Midiática, Comunicação e Educação, Literacia Digital, Educomunicação. No intuito de equipar os jovens e adolescentes para entenderem as linguagens, práticas e implicações dos *media* na vida social, a UNESCO adotou e incentivou a chamada Alfabetização Midiática. Vale dizer, subjaz a ideia de que a formação para a cidadania estabelece vínculos necessários com o conhecimento, envolvendo os modos de funcionamento dos meios de comunicação, em domínio amplo que vai das habilidades técnicas, passando pela competência na análise das mensagens em circulação, chegando ao entendimento das formas culturais geradas neste sistema, até a ativação do pensamento analítico e crítico.

É compreensível que tais preocupações tenham ganhado visibilidade e projetos de trabalho levados a termo junto às escolas, afinal estamos frente a uma quadra histórica da qual passaram a fazer parte de maneira categórica as tecnologias da informação e da comunicação, as redes sociais, os smartphones, os inúmeros aplicativos digitais, a capacidade de armazenar e disponibilizar dados em regime online, enfim, uma mudança paradigmática, caso tenhamos como elemento de comparação o mundo analógico. Ou, nos termos de Sérgio Abranches (2017, p. 60), para quem a ideia da transição "permanente" tornou-se parte da nossa realidade.

As interações entre diferentes subsistemas também contribuem decisivamente para o desequilíbrio do que gostaria de ter a face do harmonioso. A sociedade em rede, por exemplo, abre novos canais com vistas a amplificar os desacertos políticos causados pelas transformações sociais e econômicas; o avanço das tecnologias de imagem digital e microscópica propicia saltos no desenvolvimento da nanociência e da neurociência; o progresso científico na saúde e na nutrição contribui para alterar a demografia global.

O cenário atravessado pela "estabilidade do transitório", expressão de aparente paradoxo, traz consigo, além das flores, os espinhos. E, com eles, a vida submetida aos limites do risco. Tal ideia pertence a Ulrich Beck e o seu conceito de sociedade do risco (1992, 2008). O sociólogo alemão considera que vivemos numa espécie de vulcão civilizatório, com as suas permanentes ameaças colaterais decorrentes, por ironia, dos próprios processos de desenvolvimento científico, industrial e tecnológico que já não podem ser limitados a certo espaço ou tempo. A internacionalização comercial e financeira, em seus fluxos ininterruptos, rápidos e de necessário crescimento – haja vista a própria lógica do capital, que não supõe fixidez, parada, limite – alinha os perigos da degradação ecológica, do aumento das

desigualdades sociais (PIKETTY, 2020), das incertezas quanto ao futuro e ao emprego, das pandemias globais. Escrevíamos esta passagem quando ocorreu a expansão no Brasil do Coronavírus/Covid-19, trazendo consigo o pânico e a crise cujas dimensões todos acompanhamos, expondo à exação o conceito de Ulrich Beck.

Trata-se, portanto, de uma realidade complexa, no interior da qual vige a comunicação digitalizada, que, a despeito de trazer consigo uma inquestionável série de avanços, inclui o tortuoso roteiro dos discursos de ódio e intolerância, aliando inúmeras formas de manipulação informativa, *fake news*, controle dos perfis de usuários, algoritmos e *big data* que espionam e orientam o exército de robôs nos disparos e impulsionamentos de mensagens.

Como tais tecnologias e os meios de comunicação se fazem presentes no cotidiano, inexistindo sinais de que haverá decréscimo ou arrefecimento, é necessário à sala de aula ter em mira ativar a capacidade analítico-crítica dos/das discentes (e mesmo de grupos docentes) no afeito aos dispositivos comunicacionais; nos termos da UNESCO: tratar-se-ia de promover a referida Educação Midiática.

Considerando tal quadro, cujos desdobramentos serão acompanhados adiante, procuramos construir e justificar a procedência e a necessidade da nossa pesquisa – certamente em companhia de congêneres em curso dentro e fora do Brasil –, inserida, ademais, no corpo de um projeto de trabalho que mantemos há vários anos e que vem sendo dado a público através de inúmeros artigos e livros.

Como toda escolha de objeto de pesquisa, esta, igualmente, ganha elaboração a partir de um ponto enunciativo, uma pergunta incidente sobre as formas de presença da comunicação na educação formal, tendo em vista as características que marcam a citada complexidade da vida contemporânea, em sua rota de transformações pouco dadas aos seguros portos de chegada. Ao formularmos a interrogante, miramos desdobrá-la em alguns pontos cujas inter-relações pudessem compor determinada totalidade – entendida, aqui, em seu movimento dialético de síntese e nova problematização, estabilidade momentânea e pedidos para singrar outros mares. Tais itens visaram a indagar acerca dos hábitos de mídia de docentes e discentes; relacionar ambos com o tempo e com as tecnologias da informação e da comunicação; recolher falas e escritos daqueles dois segmentos, permitindo sejam apreendidos os valores, conceitos e visões em trânsito no ambiente escolar; saber dos recursos midiáticos utilizados para finalidades didáticas e pedagógicas.

O aparato teórico, metodológico, metódico, utilizado na investigação não perdeu de vista, portanto, tais referentes e seus contextos, de sorte que estabelecemos regular interlocução entre os propósitos maiores do nosso trabalho e as estratégias pertinentes para responderem às dúvidas suscitadas. De algum modo, a complexidade do objeto em análise pediu que fizéssemos ajustes de método, em última instância compreendidos nos rearranjos entre as circunstâncias empíricas emergentes e as sistematizações teóricas solicitadas pelo material recolhido junto a docentes e discentes e já esclarecidos na Apresentação.

1

Observado o lugar no qual situamos esta investigação, que se faz a partir da pergunta envolvendo os elementos ensejadores das interfaces comunicativo-educativas, assim como das razões pelas quais é imperioso acionar a alfabetização midiática ou, como preferimos, educomunicativa, cabe retomar e aprofundar os porquês das nossas escolhas.

O crescimento daquilo chamado por Daniel Bell (2008) de sociedade pós-industrial trouxe consigo a aceleração, seja da profusa oferta de mercadorias (e sua efemeridade) que recheiam gôndolas de supermercados e vitrines de *shopping centers*, seja do setor financeiro – com os seus produtos/serviços bancários, um leque de papéis, títulos e operações sobre indexadores que alcançam do segmento acionário ao do câmbio, basicamente marcados pela imaterialidade, entretanto com força suficiente para interferir com enorme rapidez nos mercados mundiais –, seja das inovações técnicas e tecnológicas. Esse processo conhecerá novos horizontes frente à "revolução" 4.0 (ou 4ª "revolução" industrial).

Sem o desejo redutor de criar sobredeterminações, ou incorrer em equívoco dualista, vale reconhecer que as formas de organização do capital, as constantes mudanças nos instrumentos produtivos, sobretudo quando observadas as inovações trazidas pela ampla digitalização dos sistemas, os novos modos de as sociabilidades ganharem constituição, em fortes nexos com os dispositivos comunicacionais substanciados, por exemplo, nas tecnologias locativas e suas interfaces hápticas, têm repercutido no modo de a vida societária estruturar-se, com espraiamentos diretos nas instituições educativas. A exemplo do tratamento e percepção da temporalidade – um dos aspectos importantes presentes em nosso trabalho.

Existem autores, que nos auxiliaram teoricamente ao longo da jornada e dedicados a pensar as dimensões cronotópicas dos sujeitos contemporâneos, insistindo na perspectiva de que os ritmos do tempo social ganharam não apenas ângulo especioso, mas passaram, também, a expressar contradições com *chronos* das salas de aula. De um lado, o compasso é do apressamento e, do outro, do vagar – ao menos em tese e na situação ideal pedida pelo discurso didático e pedagógico. É o que entendem nomes como os referidos Hartmut Rosa (2013; 2016) ou Jonathan Crary (2014), ao tratarem dos cenários abertos pela aceleração social do tempo. A partir desta variável teórica central, irrompem subtemas que incluem desde a fragilização das instituições tradicionais até o controle do sono, graças a um andamento do alto capitalismo para, se possível, transformar o sol em senhor capaz de iluminar ininterruptamente o planeta Terra. O regime de claridade a se fazer durante as vinte e quatro horas e pelos sete dias da semana, afastando os mistérios da noite e os inconvenientes do repouso, representaria, finalmente, o paraíso dos negócios, da produção, do consumo.

Tal problema, localizado em nossa época entre a velocidade do tempo social, regida, sobretudo, pelas revoluções técnicas e a morosidade das instituições – incluindo os mecanismos de governança, a estrutura da família ou do judiciário, os sistemas escolares – traz no seu interior uma série de resultantes que tanto dizem respeito às maneiras de promover a circulação do conhecimento e da informação como a reverência ao consumismo, ao individualismo, às mudanças culturais dadas pela sociedade da transparência (HAN, 2017).

Nesta linha, Hartmut Rosa pensa as alterações que cifram os compassos do mundo hodierno, a partir de três indicadores centrais: a rapidez dos sistemas e processos tecnológicos presentes em áreas de transporte, comunicação e produção; a celeridade das mudanças sociais, identificáveis nos âmbitos da cultura, das instituições e dos vínculos pessoais; a dinamização nos ritmos de vida, expressão de certo paradoxo, pois seria esperado que as facilidades carreadas pelas tecnologias trouxessem consigo um aumento do tempo livre das pessoas, por exemplo, ampliando o lazer. Para o pensador alemão, as marcas estruturais e culturais das instituições estariam em choque com o "*shrinking of the present*", aquele fragmento do tempo no qual as marcas do passado são esmaecidas e o futuro vivido como presente, no que se imprime ao *hic et nunc* a estranha sensação de que o instante é a única realidade. Tal encolhimento do presente — ou ao menos a sensação de haver ele se tornado demais estreito, em certa medida resultante das dinâmicas tecnológicas e dos próprios ritmos da vida cotidiana — sugere que à fluidez do tempo corresponderia o

enfraquecimento dos laços sociais e das relações interpessoais. O que se põe em linha com a visão de Franco Berardi. Segundo ele, já não percebemos mais o futuro como horizonte de esperanças, cronotopo capaz de infundir a ideia de que *lá-pode-ser-melhor*, ficando os indivíduos um tanto relegados, paradoxalmente, à solidão, ao desenraizamento – a despeito da possível conectividade digital, do espectro globalizador, do conforto de se estar *online*: "É um futuro amedrontador ao invés de promissor que aguarda essa geração, precarizada e altamente conectada – a primeira a ter aprendido mais palavras de uma máquina do que de uma mãe" (BERARDI, 2019, p. 8). Enfim, a aceleração social pode estar representando um estado de coisas com força irrefutável para dar o tom da vida contemporânea.

O problema é que a transitoriedade ganha o estatuto de permanência: se a assertiva pode não ser, exatamente, uma novidade, ela tem, agora, característica única movida pela intensificação da velocidade. E Jonathan Crary (2014, p. 47) acrescenta que o modo de produção capitalista é pouco dado às formações estáveis ou duradouras, sendo a "(...) história dos últimos 150 anos inseparável da 'revolução contínua' das formas de produção, circulação, comunicação e construção de imagens".

Em síntese, a pressa, a celeridade, seguidas da superoferta de informações, mercadorias, serviços, consumo (e consumismo), emergem como características importantes da alta modernidade. Assim:

> Esse fenômeno contemporâneo da aceleração não é simplesmente uma sucessão linear de inovações, na qual cada item obsoleto é substituído por um novo. Cada substituição é sempre acompanhada por um aumento exponencial do número de escolhas e opções disponíveis. É um processo contínuo de distensão e expansão, que ocorre simultaneamente em diferentes níveis e em diferentes lugares, um processo no qual há uma multiplicação das áreas de tempo e experiência que são anexadas a novas tarefas e demandas envolvendo máquinas. A lógica do deslocamento (ou obsolescência) é conjugada a uma ampliação e diversificação dos processos e fluxos aos quais o indivíduo se vincula efetivamente (CRARY, 2014, p. 52).

Sob outro registro: os mecanismos da aceleração e da diversificação tecnológica criam os ambientes ou os fluxos no interior dos quais os indivíduos – respeitando-se as particularidades culturais, de classes, econômicas etc. – definem interesses, conformam valores, participam do debate público, entram no jogo das formações discursivas, ativam processos comunicacionais, enfim, singularizam mecanismos de integração na dinâmica social. Em

cenário deste tipo, fica a pergunta acerca de como as instituições tradicionais, aquelas responsáveis, a princípio, pela formação educativa, religiosa, política, ética, moral, colocam-se frente aos mecanismos de aceleração social, da decisiva dominância dos mediadores tecnocomunicativos.

2

O breve descritivo de alguns vetores a circundar o debate envolvendo os nexos comunicação-educação diz respeito, em última instância, aos desafios que marcam os processos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação. Equivale dizer: os múltiplos planos e níveis estruturantes da vida social passaram a elaborar os seus circuitos internos tendo como mediadores as possibilidades e mesmo facilidades permitidas pelas redes digitais.

É no interior destas interfaces multimediadas que as aproximações educomunicativas podem alargar o seu espectro reflexivo. A educação, de maneira particular aquela de natureza formal, está circundada pelos dispositivos da comunicação e com eles mantém vínculos, diálogos, tensões, interlocuções; tais planos afirmam-se mais ou menos, a depender da maneira como serão processados nas salas de aula. O fato de televisores, vídeos, computadores estarem fisicamente ausentes do dia a dia de muitas escolas não significa que o mesmo ocorra quando se trata das mensagens neles geradas. Essas acompanham o cotidiano docente e discente, pois tanto circulam a partir de suportes individuais, domésticos, como das trocas interpessoais, sendo reveladas, referidas, discutidas, afirmadas, negadas, promovendo valores, incidindo em comportamentos etc, ganhando, muitas vezes, independência com relação ao eventual lugar maquínico de sua produção. As mensagens disponibilizadas pelos veículos de comunicação, expressas materialmente nos signos constituintes das variadas linguagens, passam a fazer parte dos mecanismos de trocas discursivas, turnos dialógicos, pelo que motivam entendimentos e interpretações convergentes ou divergentes quando reenviadas aos seus lugares de produção enunciativa.

De toda sorte, o ponto desencadeador dos discursos que circularão nos ambientes escolares são, crescentemente, os dispositivos comunicacionais, tragam eles o nome de jornal, computador, rádio, televisão – ou, simplesmente, convergindo para um só equipamento e de que são exemplos os celulares e tablets. Posto em outros termos: o processo de midiatização

transita por sujeitos, grupos, instituições, ajudando a organizar modos de vida, expectativas sociais, manifestações afetivas, expressões de cultura etc. No interior deste ecossistema espraia-se plurilateralmente boa parte do conhecimento acumulado, cuja tradução, de modo crescente, vem sendo feita através das redes de comunicação.

Torna-se imperioso, portanto, dedicar maior atenção aos liames entre a educação formal e os circuitos da comunicação tecnicamente mediada, visto tratar-se de identificar os envolvimentos e desdobramentos daí decorrentes para dinâmicas nas salas de aula.

3

Conforme estamos reiterando, os vínculos educomunicativos vêm sendo elaborados em forte imbricamento com os mediadores sociotécnicos — entendidos, aqui, os processos de múltiplos encontros entre dinâmicas sociais. E poderíamos alargar o espectro incluindo os elementos culturais, políticos, éticos, bem como os circuitos técnicos e tecnológicos a compor sistemas, implicações econômicas, domínios de mercado. Tal conceito, assim expandido e de largo acionamento em nosso projeto de pesquisa, encontra-se apoiado em autores que, malgrado nem sempre convergirem em suas posições, como Pierre Lévy, Bruno Latour, Manuel Castells, Paul Virilio, para nos limitarmos a algumas referências, acabam esclarecendo a existência de autoimplicações entre os empreendimentos sociais e as tecnologias. No limite, seria possível afirmar estarmos diante de uma mesma moeda, que revela ora o anverso ora o reverso. Tais laços sempre existiram, entretanto, na vida em curso, os deslizamentos entre uma e outra coisa ganharam extensão e profundidade. Atente-se, em superficial exemplo, como determinadas relações pessoais ou de grupos são rapidamente compostas, decompostas ou recompostas, pelo acionamento do WhatsApp, Instagram ou Facebook. E, em escala maior, como os próprios arranjos e rearranjos sociais promovem a incorporação e mesmo as inovações tecnológicas cujo espraiamento encontra as temáticas da mobilidade urbana, dos acessos ao sistema financeiro, da programação de viagens etc.

Cabe acrescentar, segundo consignado noutro passo, que não esteve em nosso horizonte de pesquisa seguir a trilha marcada pela matriz tecnocêntrica; ao contrário, intentamos situar o problema evidenciado compreendendo que os instrumentos de produção e o seu desenvolvimento fazem

parte dos próprios ritmos da vida social. Daí abandonarmos a perspectiva da autorreprodução do mundo dos objetos ou dos meios produtivos a quem estaria assegurada via autônoma dotada de regras exclusivas, independência sistêmica ou alheamento do quadro histórico que nos circunda.

A preliminar que circunscreve os enquadramentos tecnicistas dos mediadores técnicos, sobretudo quando o assunto envolve a educação escolar, deriva da percepção segundo a qual persistem e até se ampliam os apelos e mesmo as práticas funcionais revestidas de roupagem e retórica convergentes na enlevação dos dispositivos maquínicos. O fato de as redes digitais haverem alcançado amplitude global em seus fluxos comunicativos – o que não diz respeito, necessariamente, à universalização de acesso a tais sistemas – criou a sensação de existir um demiurgo apto a propiciar aos circuitos telemáticos os arranjos necessários para garantir, por exemplo, a livre circulação informativa e mesmo o maior controle democrático sobre os jogos de poder.

A inflexão dirigida à compreensão do recurso tecnológico enquanto dispositivo desinterditado – o sintagma está sendo utilizado para situar a articulação operacional maquínica que parece esgotar-se em si mesma, sendo capaz de produzir um *continuum* autonômico dirigido às suas próprias interfaces e interconexões – deixa ao longo do caminho o entendimento das mediações como elementos multidirecionais, multirreferenciais e multidimensionais. Em direção contrária e situando o problema sob a ótica dos cruzamentos facultados pelos fatores mediativos, o que se vislumbra é a possibilidade de montagem dos inúmeros campos de sentidos cuja realização – malgrado o seu caráter inconstante, volúvel, de estabilização circunstancial – fica na dependência do envolvimento dos interlocutores, destinadores, receptores, conforme se pretenda chamar os sujeitos, classes ou grupos que marcam o ato da comunicação.

Ampliando um pouco a análise, diríamos que o ganho associativo franqueado pelas instâncias sociotécnicas e suas já referidas correlações, inclusive permitindo maior independência dos sujeitos e ampliando de maneira exponencial as possibilidades que ensejam para a vida cotidiana, refletindo e refratando temas importantes na atual quadra histórica, indo das lutas pela democratização dos processos de produção, distribuição, circulação e recepção da comunicação até o sentimento de emergência de mecanismos outros de participação política, precisa ser entendido como passível dos atravessamentos por aquilo chamado anteriormente de múltiplas mediações.

Tais problemas pertinentes aos dispositivos técnicos vêm acompanhados, muitas vezes, de esquemas analíticos e explicativos calcados em modelos

funcionais, binários, cujas linhas pouco ou nada convergem na direção das articulações mediadoras. Assim, a rede digital, a telefonia celular, os recursos de busca na internet parecem dizer respeito, diretamente, aos fenômenos de autorrealização e autodesenvolvimento, pelo que promoveriam algum tipo de autonomia dos sentidos. Tais dispositivos, ademais, seguem a trilha que busca construir a "semântica da unicidade" cuja existência reside, somente, no território da vontade de controle da significação, haja vista estarem os fenômenos coenunciativos mobilizados pelas múltiplas mediações e presentes de modo efetivo nos vínculos entre os sujeitos. A rigor, quedamos frente a uma manobra retórica que se faz acompanhar por um discurso redutor cujo desejo último é o de circunscrever a enorme capacidade produtiva da linguagem. Enfim, na contracorrente das mitologias tecnológicas da autorreferência existem outras injunções mediadoras atuando nas relações entre os indivíduos.

4

O tema afeito à introdução dos aparatos técnicos nas salas de aula vem sendo alimentado nem sempre pelos significados, alcances e implicações que instituem na vida de alunos/as e professores/as, e mais por determinativos de linguagem dirigidos ao território das inevitabilidades: sem computadores, internet, PowerPoint etc, a educação formal, sobretudo a de natureza pública, só aumentará o seu fracasso. Nesta ausência residiria uma das expressões do anacronismo reinante nas escolas, motivo importante para a prostração de discentes e docentes. Daí um dos fatores para os maus resultados da educação formal no Brasil. O diagnóstico, conquanto tenha procedência, trata apenas de uma parte do problema, certamente menor quando remetido à realidade dos professores e professoras, da infraestrutura escolar, das metodologias enciclopédicas.

É necessário acrescentar, contudo, que a existência de uma retórica da inevitabilidade (a escola precisa modernizar-se incorporando dispositivos tecnológicos), em linha com certa "sensação do fracasso" (o sistema educativo formal é caótico e não adianta reformá-lo apenas seguindo os interesses da indústria da informática), não exclui o fato de vivermos na chamada sociedade do conhecimento, do capitalismo cognitivo, da cultura-mundo, da cibercultura, da centralidade da comunicação, ou demais designadores que procuram indicar singularidades do nosso tempo e que pedem outros tratamentos para mais bem situar o ensino-aprendizagem. Autores, dentre outros,

como Adilson Citelli (2019, 2018), David Buckingham (2019), André Lemos (2015), Jesús Martín- Barbero (2014), Guillermo Orozco Gómez (2014), Paula Sibilia (2012), Muniz Sodré (2012) e Maria da Graça Setton (2011) vêm se debruçando sobre o assunto, buscando entender as circunstâncias que envolvem a educação formal em seus nexos com as redes digitais, as videotecnologias, a inclusão das sensibilidades e sociabilidades que se elaboram a partir das ampliações dos circuitos comunicacionais.

A materialização desse problema pode ser detectada nas próprias falas dos/das docentes e discentes recolhidas durante a nossa pesquisa, conforme se pode ler no tópico: *As falas e suas análises: docentes e discentes*. Há declarações dos professores e professoras tanto assertivas sobre a inevitabilidade do trabalho com os *media* nas escolas, passando por visões críticas acerca da presença dos dispositivos na vida dos alunos e alunas, até formas mais incisivas de defesa da escola em seus moldes, digamos, tradicionais. A despeito da variação de posições, soa forte o reconhecimento segundo o qual os nexos entre a "sociedade digital" e a vida associada já estão estabelecidos. Seguem alguns exemplos:

> "No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra o ritmo mundial e intensificar o abismo escola-aluno"; "A escola tem papel de promover a reflexão e a leitura crítica do mundo, como já diria Paulo Freire. Portanto o mundo digital é um desdobramento de nossa realidade e precisa ser refletido enquanto tal."; "É importante que o professor saiba lidar com os novos meios de comunicação para que possa se manter atualizado e também atualizar a sua prática e didática na sala de aula"; "A inter-relação escola e meios de comunicação pode potencializar a relação de ensino e aprendizagem entre educadores e estudantes, estabelecendo diálogo sobre o que acontece dentro e fora da escola, fazendo relações sobre o que se ensina e aprende dentro da escola".

Ou, conforme os/as discentes, ainda neste vetor de reconhecimento das mudanças sociotécnicas em andamento:

> "A tecnologia está presente em tudo em nossas vidas, e isso facilita para todos, de várias maneiras"; "Nos dias de hoje, os jovens estão muito ligados nas tecnologias(...)"; "A tecnologia, hoje, é muito importante para o mundo"; "No mundo de hoje em dia, a tecnologia ajuda a aprender mais"; "A tecnologia ajuda nos estudos".

Ainda na trilha dos/das docentes, reside a compreensão de que parte dos obstáculos manifestados no cotidiano das escolas resultaria do fato

de os/as jovens da educação básica serem "nativos digitais": sujeitos nascidos ao passo da aceleração tecnológica e que com ela aprenderam a viver e conviver. Criar-se-iam, nesta medida, um *ethos* e um *logos* marcados por propriedades distintas daquelas que acompanharam as formas de os "nativos analógicos" se relacionarem com a realidade circundante. Equivale dizer, expressões chaves como aceleração temporal e deslocamento espacial, utilizadas no início desta Introdução – certamente associadas às maneiras como acontecem os trânsitos da informação e do conhecimento sob os dispositivos técnicos e tecnológicos –, ajudariam a explicar a existência de um novo tipo de sensório alimentando o mundo dos/das jovens e dos/das adolescentes. Em particular, as unidades educativas formais estariam desprovidas tecnologicamente, operando com suportes comunicativos de pequeno ou nenhum interesse para os/as discentes.

Considerando a questão sob tal vertente, seja no afeito ao cenário do assombro e do desconcerto frente aos dispositivos, suas linguagens e culturas nas salas de aula, levadas por alunos e alunas através dos meios locativos, a exemplo de celulares e tablets, ou, indiretamente, graças à multiplicidade de códigos e signos, recolhidos das redes sociais, dos videojogos, da televisão, e que passaram a compor o repertório dos/das jovens, seja no que diz respeito à maior flexibilidade para alterar os vínculos ensino-aprendizagem/mediadores técnicos, é compreensível existirem vários projetos em andamento voltados à introdução, incorporação e gerenciamento dos dispositivos digitais e direcionados, sobretudo, à formação continuada de professores/as. Noutras palavras, o que chamamos de lógicas imperativas atinentes à retórica da modernização escolar, possuam elas sentido mais ou menos procedente, rumaram de maneira célere para as salas de aula. Neste cenário, vicejam os circuitos sociotécnicos, as pressões de natureza retórica e discursiva, os reclamos da distância entre linguagens e ações de alunos/as e professores/as quando o assunto diz respeito aos dispositivos tecnológicos, e, certamente, as ansiedades, expectativas, desejos de mudanças manifestados por docentes e discentes, conforme será possível ler em próximas partes deste livro.

Uma observação inescapável. Ainda que a nossa pesquisa de campo tenha sido feita em período anterior à pandemia do Coronavírus, não cabendo, portanto, fazer deduções específicas referentes a circunstâncias distintas, o tema dos mediadores técnicos entrou fortemente no âmbito da educação formal após esse advento. Ensino a distância, ensino remoto emergencial, e termos derivados, passaram a fazer parte das escolas, dos *media*, da sociedade. E o que se revelou, ou tem se revelado, em boa parte de 2020, é um quadro

preocupante cujos óbices vêm sendo esclarecidos à larga, em vários tipos de pesquisas e matérias publicadas pela imprensa. Contratado pela Fundação Lemann/Itaú Social/Imaginable Future, o Data Folha realizou enquete mostrando, entre outros indicadores, que 16% dos professores e professoras do país consideram ter internet com alcance e velocidade adequados. Para 99% deles, a conectividade precisa ser melhorada no ano de 2021, pois o ensino remoto e híbrido deverá prosseguir. E mesmo entre as regiões do país, a desigualdade, neste terreno, manifesta-se de modo acentuado, sendo que no Sul, 14% das escolas não possuem qualquer tipo de conexão, saltando para 35% no Nordeste.[1]

Apenas a título de acréscimo: o quadro posto diante de nós mostra como as relações da comunicação com a educação se impuseram, esclarecendo carências e dificuldades das escolas brasileiras, sobretudo as de ensino básico público e as consequências de uma estrutura social desigualitária (PIKETTY, 2020).

5

No âmbito dos discursos de modernização escolar, Michelle Prazeres (2013) mostra que quatro grandes campos sociais representados pela empresa, poder público, mídia e universidade exercitam expedientes retóricos próximos quando se trata de revelar o poder das tecnologias no terreno da educação formal. Ela verificou, consultando documentos produzidos a partir de cada um daqueles quatro campos, a existência entre eles de mecanismos recorrentes que ligariam alunos/as e professores/as quanto a seus interesses, habilidades, atratividades e convergindo para um ponto central: a socialização escolar deve ser pensada em trânsitos sinergéticos com as tecnologias, marcadamente as de recorte digital.

Tal constatação nos reenvia ao problema apontado no tópico anterior, ou seja, para a escola acertar o passo com os modos de ser e estar dos/das jovens impõe-se a vinculação dela no interior das culturas e dinâmicas comunicacionais, o que implica reconhecer ou eventualmente aderir a certa lógica da modernização. Em um mundo que pede a presença de leitores alfa-

1 Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias-453. Acesso em: 17 nov. 2020.

betizados para os meios de comunicação, tratar a escola como presa às estratégias apenas transmissivas significaria deixá-la à margem da história. Afinal, o poder das linguagens digitais, em sua enorme capacidade de atingir, malgrado de formas diferentes, todos os estratos da vida social, definindo, redefinindo e constituindo expectativas, modos de ver e entender, não apenas entra nas salas de aula sem pedir licença, mas sobre elas exerce influência importante, incidindo em práticas, habilidades e interesses de discentes e docentes.

Admitido que os andamentos temporais das novas tecnologias ocorrem segundo ditames da aceleração (trazendo consigo alguns problemas que situamos no início desta Introdução) e se fazem acompanhar de novos instrumentos de produção, pedindo habilidades cognitivas com direções, orientações e apreensões em estado de permanente mudança, seria imperioso repensar as estratégias e concepções que balizam a presente educação escolar. A existência de um lineamento discursivo incidente nos vínculos entre tecnologias – em seus múltiplos matizes – e educação (formal, não formal, informal) esclarece o núcleo de um debate que alcança não apenas a questão dos mediadores, mas, para muitas instituições e estudiosos, o próprio modo de organizar a vida contemporânea e as suas escolas.

Claro está que nos encontramos imersos em um ciclo histórico no qual os processos de comunicação, as redes digitais, os *media* móveis passaram a desempenhar papel decisivo para a vida em sociedade, deixando o lugar de instrumentos ou veículos para ganharem a dimensão de tecnologias intelectuais.

Tais constatações não excluem, contudo, a reflexão feita noutro passo acerca do "estado real da educação" escolar brasileira. A coesão em torno do discurso modernizador, que se reveste, muitas vezes, de interesses ligados à ordem do capital, pode acertar na avaliação, mas nem sempre na oferta de alternativas. Os/as discentes e docentes, estão, muitas vezes, à busca de janelas para acessar a cidadania, a palavra, o discurso, que as nossas mazelas discricionárias e calcadas em estruturas de mando e poder centenárias lhes sonegam. Neste caso, a escola, enquanto instituição social primária deve ter entre os seus objetivos romper a cultura do silêncio (FREIRE, 1998). Colocando o problema sob esta perspectiva, o termo modernização, quando associado ao campo da educação, precisa percorrer o tortuoso caminho de sua própria desalienação, em esclarecimentos contínuos do que se registra como máscara, despistamento das lutas simbólicas e de poder, enfim, da pura ideologia, cujo lugar de produção teima em permanecer escondido nalgum ponto inacessível do labirinto.

Assim, conforme adiantado na Apresentação deste livro, certas escolhas metodológicas, metódicas e teóricas adotadas para levar a termo a nossa

pesquisa resultam de parâmetros, compreensões e inflexões operacionais inseridas em chão histórico de ineludível presença e que requer perscrutação quando se trata de pensar os vínculos entre a comunicação e a educação.

Referências

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto.** A grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BERARDI, F. **Depois do futuro.** São Paulo: Ubu, 2019.

BECK, U. **Risk Society**: Towards a New Modernity. Londres: Sage, 1992.

BECK, U. **World at Risk.** Cambridge: Polity Press, 2008.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**. New York: Basic Books, 2008.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: ESPM, 2019.

CITELLI, A. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos,** Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2018.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac-Naify, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÓMEZ, G.O. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

HAN, B. **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PIKETTY, T. **Capital e ideologia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar**: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-10102013-113416. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/pt-br.php . Acesso em: 05 fev. 2021.

ROSA, H. **Social Acceleration**. A New Theory of Modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

ROSA, H. **Alienación y aceleración** – hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Buenos Aires: Katz Editores, 2016.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SODRÉ. M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PARTE I

Os dados e suas análises

Perfil docente e práticas digitais: cenário pré-ensino remoto e desdobramentos

Sandra Pereira Falcão
Rogério Pelizzari de Andrade

Introdução

Os dados que integram este texto descrevem o perfil docente alcançado em investigação promovida pelo Grupo de Pesquisa MECOM/ECA-USP. Trata-se de aspectos preliminares relacionados às práticas midiáticas docentes na comunidade escolar e sua influência no ecossistema educacional sob efeitos da aceleração social do tempo (ROSA, 2013; 2016; 2019; CITELLI, 2018; 2019) nas experiências pedagógicas.

Na apresentação e discussão do material em foco, procuramos também abordar a transição de cenário ocorrida entre o tempo de compilação e análise das informações captadas por nós em campo e as alterações oriundas do momento subsequente, marcado pela descontinuação do ensino presencial no Brasil.

Cabe ressaltar que a suspensão das aulas presenciais em todo o globo foi uma das consequências da pandemia de Covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. A maioria das escolas, então, passou a oferecer atividades pedagógicas a distância, a partir de plataformas e recursos não raro introduzidos de forma improvisada e sem a possibilidade de planejamento prévio.

Isso implicou a aproximação de uma espécie de ponto de ruptura para os/as professores/professoras, pois o volume de trabalho ao qual naturalmente se dedicam agigantou-se face à exigência de navegação constante no universo do ensino online, lembra Alexandra Carneiro (2020). Para a docente lusitana, o esforço requerido a fim de superar a distância entre ensinantes e aprendentes neste tempo demonstra tanto a insuperabilidade do contato

vis-à-vis com os/as estudantes quanto o desafio no qual caminham docentes tentando transformar as pontes digitais em elos quase reais: "[...] vivemos nessa navalha que nos leva de 'os professores são heróis' a 'os professores não fazem o suficiente e exigimos mais!'" (CARNEIRO, 2020, p. 12-13).

Os impactos desse cenário na prática docente permitiram novas abordagens levando em conta os dados levantados e o recorte aqui proposto. Poderíamos citar, no caso brasileiro, o estresse ao qual os/as professores/as são submetidos por conta das jornadas de trabalho longas e desgastantes — superiores a 30 horas semanais para a maioria dos participantes da pesquisa —, tensão esta substituída e agravada pelo trabalho digital 24/7 (CRARY, 2014).

Geolocalização, perfil etário docente e anos de experiência em serviço

Tendo em vista as respostas dos/das 509 professores/as sujeitos de pesquisa, elaboramos dois gráficos preliminares referentes à idade e aos anos de magistério, a serem comentados em conjunto, considerando para tanto o enfoque referente ao momento investigativo, anterior ao advento pandêmico de 2020, e seus desdobramentos no atual cenário:

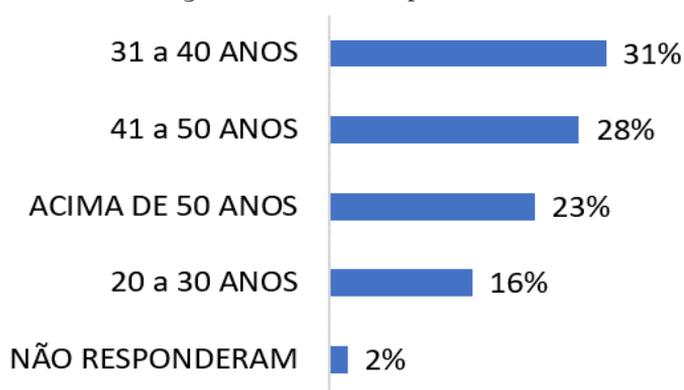
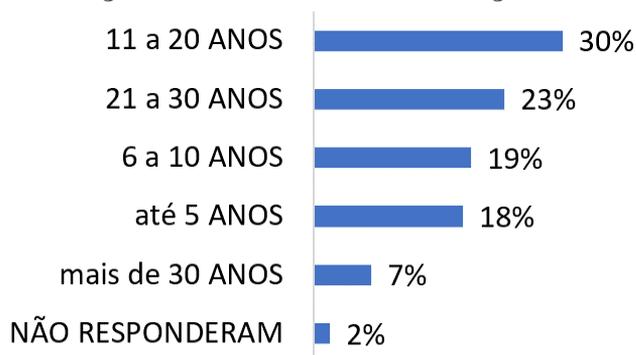
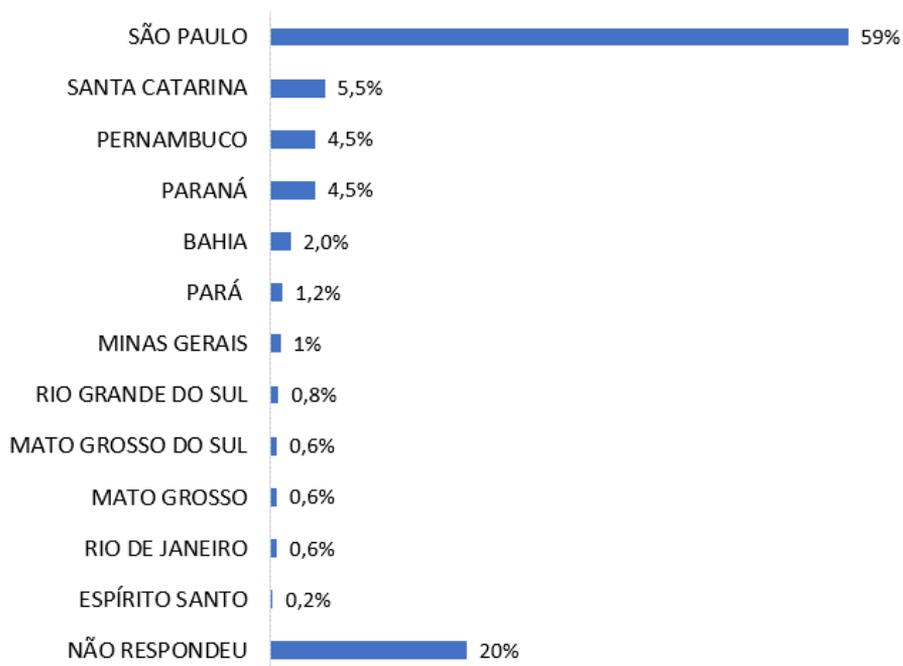
Figura 1 - Idades dos professores

Fonte: MECOM (2019).

Figura 2 - Anos de exercício no magistério

11 a 20 ANOS 30%
21 a 30 ANOS 23%
6 a 10 ANOS 19%
até 5 ANOS 18%
mais de 30 ANOS 7%
NÃO RESPONDERAM 2%

Fonte: MECOM (2019).

Dos/as educadores/as participantes do levantamento, 299 (59%) são do estado de São Paulo, que é seguido por Santa Catarina (5,5%), Pernambuco e Paraná (ambos com 4,5%), Bahia (2%), Pará (1,2%) e Minas Gerais (1%). Além disso, foram coletadas contribuições do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Espírito Santo, todas com percentual inferior a 1%. Convém esclarecer ainda que quase um quinto da amostra (20%) não informou nem a cidade nem a unidade da federação à qual pertencem.

Figura 3 - Estado no qual leciona

Fonte: MECOM (2019).

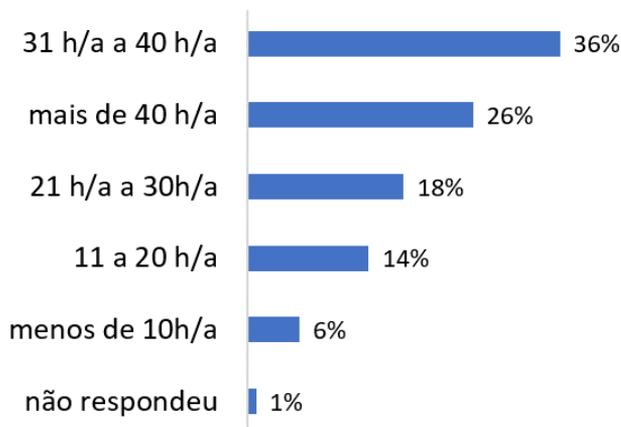
A maioria (60%) dos/as professores/as respondeu às questões por intermédio da versão digital do formulário. Quase metade dessa amostra, conforme indica a tabulação dos dados, é formada por pessoas entre 20 e 40 anos; menos de um quarto (23%) mencionou ter alcançado a casa dos 50 anos. Apesar da diversificação etária da população pesquisada, observamos o fato de a maior parte dos respondentes (61%) se dedicar à docência por período superior a uma década a se destacar o grupo de professores/as (54%) com experiência entre 11 e 30 anos. As informações sugerem o seguinte quadro: mesmo sendo relativamente jovens, os/as docentes contam com histórico razoável de prática pedagógica, dado o fato de expressiva porção dos/as professores/as adentrar cedo a carreira no magistério, destacadamente na faixa dos 20 anos.

Nosso estudo constatou serem os/as participantes submetidos a longos períodos de trabalho. Apenas um terço (33%) disse dedicar-se às suas atividades em meio período. Os demais se distribuíram em integral (50%) e jornada tripla (17%), admitindo permanecerem, muitas vezes, no ambiente escolar desde a abertura dos portões, por volta das 7 horas, até o encerramento das atividades, perto das 23 horas. Metade dos/as docentes passa a maior parte dos seus dias letivos em sala de aula (50,1%) e exerce suas funções em mais de uma escola. Além disso, 15,9% declararam ser obrigados, inclusive, a fazer deslocamentos entre cidades para assumir o segundo ou terceiro turno.

Cruzados os gráficos, verificamos que as duas maiores indicações, respectivamente com 31% (idade: nascidos entre 1978 e 1987) e 30% (anos de magistério: interregno de 1998 a 2007) – tendo como referência de chegada 2018, momento da recolha das informações –, dizem respeito a um grupo de profissionais que concluiu a formação superior e ingressou na docência no momento de afluxo dos dispositivos comunicacionais e sua crescente importância social. Destacado tal grupo (Figura 2), nele perfilam-se 37% de professoras e professores entre um e dez anos de magistério. Ou seja, quase um terço dos/as profissionais foram não apenas formados, praticamente, no processo de disseminação comunicacional, mas o fizeram nos quadros da ampla digitalização. O que significa convivência cotidiana com os *mobiles*, a internet, as linguagens ajustadas às pequenas telas, o poder dos algoritmos. Mesmo aqueles em torno dos 50 anos (Figura 1) e próximos aos 20 de magistério tiveram parte importante do seu mister desafiado pelos dispositivos informático-midiáticos, malgrado raramente as licenciaturas que cursaram se voltassem às realidades desdobradas por tais ambientes sociotécnicos. Tal

assertiva, contudo, nem sempre corresponde à realidade dos vínculos entre professores/as e alunos/as nas salas de aula, naquilo referente aos projetos didático-pedagógicos. As conhecidas carências na formação inicial para a docência, sob espectro que pode ir das fragilidades registradas em muitas licenciaturas, passando por instituições de ensino superior de questionável qualidade, indo aos projetos adstritos à perspectiva propedêutica, chegando aos óbices para se entender o lugar das tecnoculturas, compõem quadro particular que dificulta a identificação, nas faixas mais jovens de professores, de atitudes inovadoras quanto às inúmeras intercorrências suscitadas pela sociedade digital. Em outros termos: o fato de haver um grande contingente de professores/as habitando universo tecnológico próximo ao dos/as alunos/as não significa estejam ocorrendo ajustes capazes de provocar mudanças significativas nas relações de ensino e aprendizagem. Daí ser difícil asseverar que as distâncias etárias e mesmo do tempo de exercício profissional se traduzam em práticas muito diferentes no afeito aos modos de a escola considerar os novos dispositivos e linguagens comunicacionais.

Outra variável que confirma o cotidiano sobrecarregado entre os/as professores/as é a carga horária semanal a eles/as atribuída. Quase dois terços dos/as respondentes afirmaram dedicar-se a uma jornada superior às 30 horas. A maior concentração de trabalho dos/as docentes na escola varia entre 31 e 40 horas (36%); adicionada a segunda incidência (26%), com dedicação de 21 a 30 horas, resulta a soma de 62% dos/as respondentes. Neste caso, não se estimou o conjunto de atividades demandado pelos professores e professoras na realização da aula propriamente dita.

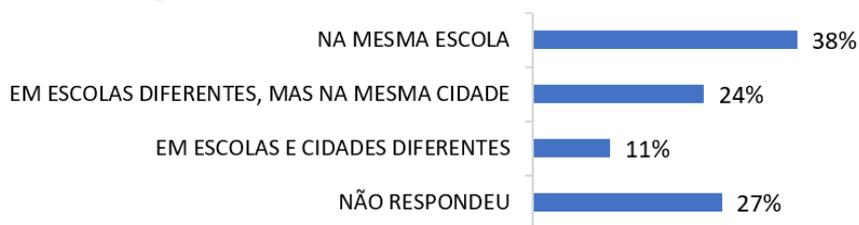
Figura 4 - Qual é a sua carga horária semanal?

Fonte: MECOM (2019).

A carga horária é majoritariamente (49,7%) integral, dobrada e/ou triplicada (16,5%), perfazendo 66,2% da amostra. Há um universo menor, conquanto representativo, de 33,2%, que dedica ao magistério parte do tempo profissional; não chegamos a perguntar diretamente nos questionários aplicados se tal parcela docente possuía outros compromissos laborais. Porém, em rodas de conversa ou mesmo nos diálogos informais individualizados, foi possível saber que muitos sujeitos de pesquisa alocados junto aos 33,2% desenvolvem outros afazeres remunerados. A ideia básica é a de complementar renda, até porque no citado segmento existe importante presença dos professores e professoras eventuais ou substitutos, sem relação trabalhista estável, com carga horária definida, vivendo, consequentemente, a precariedade de uma situação que tanto se traduz em oscilações de salário – *per si* baixo, mesmo entre docentes efetivos, com carreira definida e amparada nas garantias funcionais – como na insegurança provocada pela incerteza do amanhã. Acumulam-se, para eles/elas, perguntas sem respostas: o/a titular da disciplina faltará?; a prefeitura ou o estado abrirão concurso para efetivação?; haverá aula para substituição na escola no próximo semestre?

Agregam-se a tais preocupações a sobrecarga de responsabilidades e o ritmo exaustivo envolvendo o planejamento e a realização de aulas, a aplicação e correção de provas, de lições e de trabalhos, somadas às atividades burocráticas, como o preenchimento de diários, o lançamento de notas e a participação em reuniões pedagógicas. Tal acúmulo de atividades acaba por comprometer a qualidade de vida e o desempenho profissional dos/as professores/as. Um dos reflexos diretos da pressão diária são os problemas de saúde, que, com frequência, levam ao afastamento das funções, às solicitações de transferência para atividades administrativas e, no limite, à aposentadoria compulsória (FALCÃO, 2017).

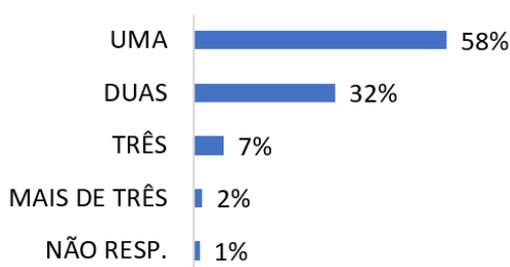
Outra consequência inevitável é a restrição do tempo disponível para a preparação das aulas, sobretudo a partir de uma perspectiva mais dialógica e convergente com os interesses dos/as estudantes. Assoberbados com o excesso de turmas, frente aos prazos e metas determinados pelo calendário letivo, os educadores e educadoras têm quase nenhuma – ou nenhuma – margem, sentindo-se pouco confortáveis para propor atividades e conteúdos aderentes à realidade dos/as alunos/as. Dito de maneira mais direta, eles/as carecem de meios materiais e temporais para adotar práticas inspiradas em um modelo de educação que se constitui "em um ato coletivo, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções." (FREIRE, 1998, p. 96). Breve análise dos padrões de deslocamento docente em exercício da função auxilia-nos a compreender melhor as alocações temporais vinculadas ao professorado:

Figura 5 - Se você optou pelo período integral, você dobra ou triplica na mesma escola ou em unidade diferente?

NA MESMA ESCOLA	38%
EM ESCOLAS DIFERENTES, MAS NA MESMA CIDADE	24%
EM ESCOLAS E CIDADES DIFERENTES	11%
NÃO RESPONDEU	27%

Fonte: MECOM (2019).

Esse gráfico permite maior aproximação entre atividade profissional docente e ocupação do tempo. Dentre aquele grupo que indica trabalhar em período integral nas salas de aula, mais da metade (38%) o faz na mesma escola, entretanto, número muito próximo (35%) atua em unidades diferentes na mesma cidade ou em localidades distintas. Haja vista que boa parte da nossa amostra, da ordem de 299 respondentes (dos 509 alocados/as em vários estados brasileiros), foi colhida no município de São Paulo, um problema merece destaque. São demais conhecidas as condições complexas de mobilidade urbana na megalópole, o que torna intrincada a relação do/a professor/a com o tempo, considerando interpor-se no interior da jornada integral (dupla ou tripla, repita-se) o deslocamento por mais de uma unidade educativa. Cremos não ser preciso apontar as implicações quando atentamos para a variável das viagens por cidades diversas, mesmo naqueles municípios com problemas de locomoção menos graves do que os registrados em São Paulo. Trata-se, portanto, de significativo adicional de tempo despendido pelos/as docentes para o prosseguimento do seu mister profissional.

Figura 6 - Em quantas escolas leciona?

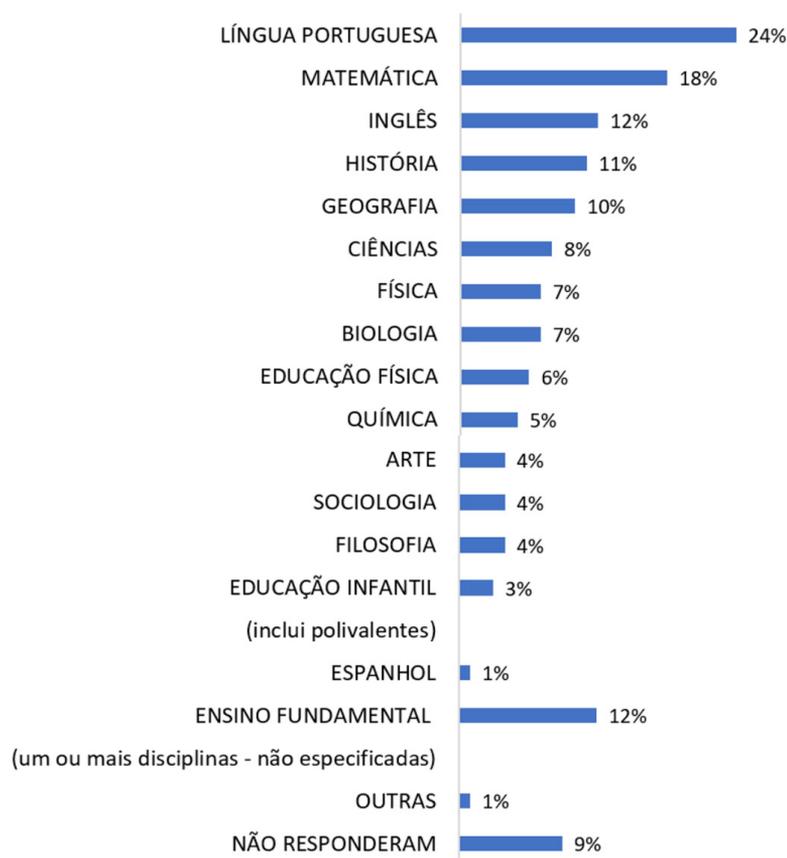
UMA	58%
DUAS	32%
TRÊS	7%
MAIS DE TRÊS	2%
NÃO RESP.	1%

Fonte: MECOM (2019).

A despeito de o gráfico apontar que a maioria dos/das docentes, respeitados os diferentes regimes de trabalho, está concentrada em uma escola (58%), é expressivo o número dos/as alocados/as em duas ou até três unidades (41%). Aqui prosseguimos apontando como o magistério possui, ao lado de tantos outros fatores intervenientes capazes de comprometer a qualidade do trabalho realizado nas salas de aula, uma variável, aparentemente exógena, concernente ao tempo empregado nos deslocamentos profissionais. Trata-se de assunto pouco lembrado nos debates acerca das condições laborais dos educadores e educadoras, mas cujas resultantes, seja no tangente ao desgaste físico, seja nas horas empregadas na preparação das aulas, na autoformação, impactam o desempenho deles e delas.

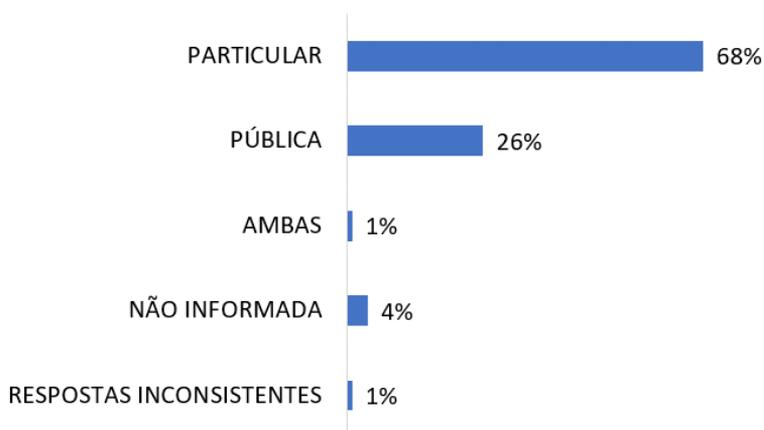
Como contraponto a esse encolhimento de tempo vivenciado por boa parcela dos/as professores/as, poderíamos seguir com a corrente segundo a qual o uso das tecnologias faria sobrar tempo livre para todos os usuários e usuárias - docentes inclusos. O que se verifica, no entanto, é o componente redutor temporal representado pela disponibilidade vinte e quatro horas, sete dias por semana (CRARY, 2014) à qual inúmeros/as mestres têm se subordinado (de modo impositivo ou até mesmo voluntário). A "terceira face" a emergir de tal cenário preenche discussões em torno das novas relações entre ensinantes e aprendentes, para usar os termos cunhados por Ivani Fazenda (1994), permeadas pelos tecnodispositivos eletrônicos.

Como indicam os dados coletados junto aos educandos e educandas, os meios de comunicação e, em especial, as tecnologias digitais são presença marcante na vida dos/as jovens. Com a expansão e barateamento dos dispositivos móveis, os aparelhos celulares foram incorporados ao cotidiano da escola e não apenas passaram a competir com os educadores e educadoras pela atenção dos alunos e alunas, como também estabeleceram novas formas de relação, de conhecimento e de pertencimento (SERRES, 2013).

Os/as docentes não estão alheios a tais aparatos e às experiências que deles decorrem. A pesquisa revela que 80% dos/as mestres usa o smartphone como meio preferencial para acessar a internet, 89% acessa a rede de computadores para preparar aula e 91% recorre ao computador para realizar atividades didáticas (tais percentuais, com a eclosão da pandemia, muito provavelmente se ampliaram). Além disso, a maioria (93%) entende que a relação entre as mídias e a escola é complementar.

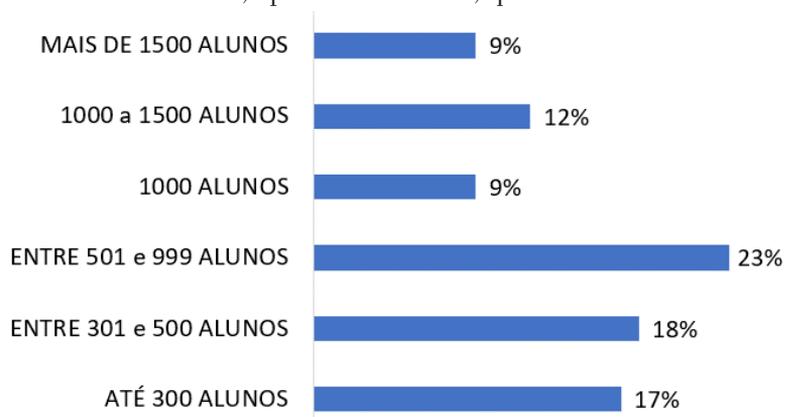
Figura 7 - Disciplinas ministradas

Fonte: MECOM (2019)

Os/as professores/as de língua (português, inglês) aparecem com maior participação. Vale observar: as aulas de português costumam ser em maior número nas grades escolares e, somadas às de inglês, geraram em nossa investigação maior quantidade de respondentes. Destacamos, entretanto, o fato de estarem representados na pesquisa, em grau maior ou menor, professores e professoras das várias áreas de conhecimento (exatas, humanas, biológicas), o que confere ao conjunto de dados a diversidade docente desejável para recorte afeito ao pretendido por nosso grupo de pesquisa. A seguir, observamos a origem formativa dos/das educadores/as participantes do levantamento:

Figura 8 - Universidade/faculdade/centro universitário em que concluiu a licenciatura

Fonte: MECOM (2019).

Observa-se que a maioria dos/as professores/as em exercício da função (68% da amostra ou 350) formou-se em instituição privada de ensino, enquanto 26% (ou 134) cursou escola pública de ensino superior. Dezoito (ou 4%) professores/as preferiram não indicar a origem de sua formação, seis (ou 1%) afirmaram ter cursado ambos os tipos de instituição formadora. Sete (ou 1%) docentes apresentaram respostas inconsistentes com relação à pergunta feita.

Caminhando para o gráfico derradeiro dessa série, prospectamos a quantidade aproximada de estudantes com os quais os professores/as travam contato habitualmente:

Figura 9 - A escola na qual você concentra a maior carga horária tem, aproximadamente, quantos alunos?

Fonte: MECOM (2019).

Sobrelevam-se na Figura 9 os seguintes pontos: menos de 20% dos/as docentes pesquisados/as lecionam em escolas com até 300 alunos, enquanto 9% deles/as trabalham em estabelecimentos que recebem diariamente mais de 1500 estudantes. Nas faixas intermediárias, observamos maior presença de docentes exercendo seu mister em escolas que comportam entre 500 e 999 alunos/as. Prevalece a média de 700 discentes no quesito contato aluno/a-professor/a.

Conclusão

A organização dos dados sobre o perfil dos/das docentes alcançados pela pesquisa confirma a percepção de que estes/as profissionais cumprem cargas de trabalho inadequadas aos misteres do ofício e até mesmo extenuantes. Além das atribuições oficiais de aula, que para mais de 60% dos/as participantes do levantamento é superior às 30 horas semanais, boa parte dos/as professores/as tem de se deslocar para diferentes unidades de ensino, a maioria delas – quase dois terços – com mais de 500 alunos/as matriculados/as.

O baixo salário está entre os elementos que pressionam os educadores e educadoras a incorporar as longas jornadas de forma definitiva às suas vidas diárias, naturalmente marcadas pelos inúmeros compromissos e atividades simultâneas. A nova dinâmica social, atravessada pelas tecnologias de comunicação, especialmente dos *mobiles*, limita o tempo de que estes/as profissionais dispõem para planejar e preparar aulas mais aderentes à realidade e às vivências dos alunos e alunas.

As pressões da contemporaneidade, com expectativas que quase sempre dizem respeito ao aqui e agora, não apenas comprometem diretamente a qualidade das aulas. Elas também expõem os/as docentes à multiplicidade de mazelas comuns em nossos dias, como a depressão e outras doenças. As condições inadequadas para a prática docente amiúde têm como consequência o afastamento das funções, com desdobramentos que transcendem o cotidiano da escola. Somam-se aos problemas imediatos, como a necessidade de reposição do quadro de professores/as, as aulas vagas nem sempre repostas e a descontinuidade de propostas pedagógicas, os transtornos (e sofrimentos) causados ao/à professor/a e às suas famílias, introduzidos ao conjunto de procedimentos burocráticos — com suas etapas, instâncias e formulários — dos quais, com muita frequência, jamais conseguirão livrar-se completamente.

Cabe, por fim, ressaltar: ao tempo em que preparamos a edição deste e-book, presenciamos quadro ainda mais dramático acerca do dispêndio

temporal docente: a pandemia deflagrada nos primeiros meses do ano de 2020 e estendida até este momento (início de 2021 e sem previsão de término) acumula registros de exaustão entre professores e professoras (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

As jornadas extensas e os longos e/ou complexos deslocamentos constatados em nossa pesquisa — inclusive, reiteramos, para mais de uma unidade de ensino diariamente — foram substituídos pela ampliação das horas dispendidas em atualização digital, preparação de materiais, ministração de aulas, gestão emocional de si/dos/as estudantes/das famílias de ambos e reuniões pedagógicas on-line, sem contar toda a carga vivencial doméstica agravada pelos cuidados extremos para afastar a possibilidade de contágio.

A ideia de que os educadores e educadoras foram beneficiados ao ministrarem as disciplinas de suas próprias casas não se sustenta, uma vez que, afora a tensão gerada pela ameaça da doença e a trágica evolução do número de casos e mortes[1], eles/as são obrigados/as a lidar com os desgastes físicos e emocionais, efeitos de experiências atípicas, como o distanciamento social e as saídas involuntárias para "gravar aulas", sob precauções rígidas para evitar a contaminação.

Além disso, as já conhecidas pressões a circunscrever o cotidiano destes/as profissionais, como a obrigatoriedade de realizar cursos e capacitações para a progressão na carreira, construir propostas pedagógicas atraentes e manter o controle e atenção dos alunos e alunas ganham feições renovadas neste cenário em que os dispositivos tecnológicos ocupam lugar de centralidade. Iniciativas apresentadas ao longo do período de quarentena apoiadas no uso de linguagens amplamente disseminadas entre estudantes, como o TikTok (SILVA JÚNIOR; FARBIARZ, 2020), conquanto representem alternativas válidas de mediação do processo ensino-aprendizagem, acabam por reforçar a carga já intensa de expectativas a recair sobre os/as professores/as, os quais se sentem pressionados/as a incorporar à prática docente atividades típicas de um influenciador digital.

1 No dia 7 de janeiro, o Brasil superou a marca dos 200 mil mortos (BRASIL, 2021).

Referências

BRASIL supera marca de 200.000 mortes por covid-19. **UOL**, Notícias, 07 jan. 2021. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2021/01/07/brasil-supera-marca-de-200000-mortes-por-covid-19.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

CARNEIRO, A. Um (não)lugar entre o caos e a criação. *In*: ALVES, J. M.; CABRAL, I. (orgs.). **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19**: entre o caos e a redenção. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf?fbclid=IwAR0Kgfz1-c9-Qk6Z1-OpG1405Gu4hyLb8w3e8JnuA2hnbuxYQBypW72jBaw. Acesso em: 27 maio 2020.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Revista Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, mai./ago. 2019.

CITELLI, A. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2018.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac-Naify, 2014.

FALCÃO, S. P. Aceleração temporal e estresse docente. In: CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ROSA, H. **Social Acceleration**. A New Theory of Modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

ROSA, H. **Alienación y aceleración** – hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Buenos Aires, Katz Editores: 2016.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, J. L. da; FARBIARZ, A. Meu professor é um TikToker: uso de vídeos curtos como ferramenta educativa em mídias sociais. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Virtual, Salvador, Bahia, 1º a 10 set. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2411-1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

Tempo docente

Adilson Citelli

Introdução

Nesta seção da pesquisa serão examinados e comentados alguns dados que incidem diretamente sobre a temática temporal envolvendo os/as docentes: preparação das aulas; maneiras de se relacionar com os/as discentes; utilização de celulares; autoformação; lazer; hábitos de uso dos meios de comunicação, dentre outros. O propósito de pensar o tempo sob o ângulo dos/das professores/as decorre, também, do rápido ingresso das culturas digitais e seus dispositivos na dinâmica escolar e no próprio cotidiano de todos nós. No caso em exame, trata-se de indagar acerca das repercussões da aceleração temporal na vida e no trabalho dos/das profissionais de ensino básico participantes da nossa investigação.

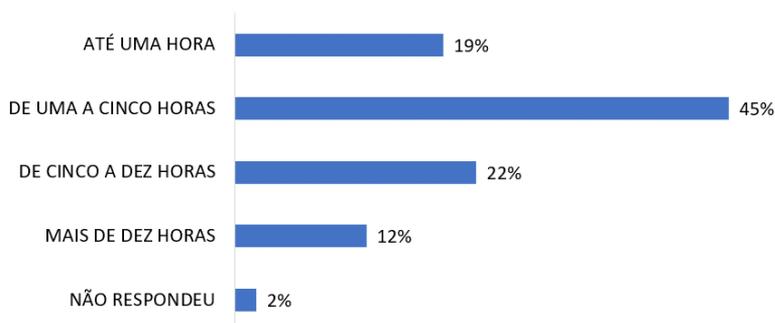
Aproximações ao tempo

Os comentários a seguir decorrem da tabulação dos questionários, mas também das análises suscitadas pelas entrevistas presenciais e pelas observações feitas diretamente nas escolas e no acompanhamento das aulas.

Figura 1 - Considera o seu tempo disponível para preparar aulas:

Fonte: MECOM (2019).

A despeito de haver certa distribuição linear entre os/as que afirmam ser inadequado ou adequado o tempo disponível para a preparação das aulas, o porcentual dos primeiros é de 53%; o dos segundos, 41%. Ou seja, permanecemos no interior de um cenário no qual o fator tempo vai ganhando aclaramento, mostrando dimensões e ângulos de sua presença no cotidiano dos professores e professoras, inclusive com reflexos problemáticos e de impactos imediatos no amplo empreendimento educativo formal.

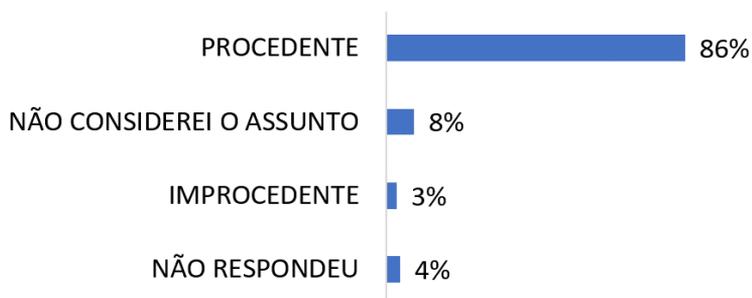
Figura 2 - Semanalmente, você dedica quanto tempo a atividades não ligadas às obrigações profissionais, a exemplo de idas ao cinema, passeios com a família, prática esportiva etc.?

Fonte: MECOM (2019).

Docentes apontam restar pouco tempo de envolvimento para as atividades não estritamente profissionais, haja vista as demandas provocadas pela preparação de material didático, correção de provas e trabalhos do alunado, deslocamentos entre distintas escolas (Figuras 1 e 2) etc. E, conforme

esclarecido na pergunta, havia um leque de possibilidades incluindo idas ao cinema, práticas esportivas, lazer com a família, abrangendo, portanto, várias instâncias da vida pessoal dos/das docentes, ensejados na ideia de tempo livre, aquele visto pelo sistema produtivo como expressão, normalmente negativa, cujos pares próximos e dados como redutíveis são o entretenimento e o ócio. Das porcentagens chama atenção o fato de 19% da amostra indicar que possui, ao longo da semana, apenas até uma hora para incumbências não referidas ao mister do magistério, incluindo aquelas de caráter tão pessoal como as relações familiares. Mesmo atentando para a resposta majoritária, correspondente a 45% dos/das professores/as, a indicação de uma a cinco horas semanais para a vivência do tempo livre revela sobrecarga de trabalho cujos limites não estão dados, somente, pelas práticas levadas a termo nas escolas, mas se expandem pelo conjunto de ações postas em torno de cada aula ministrada.

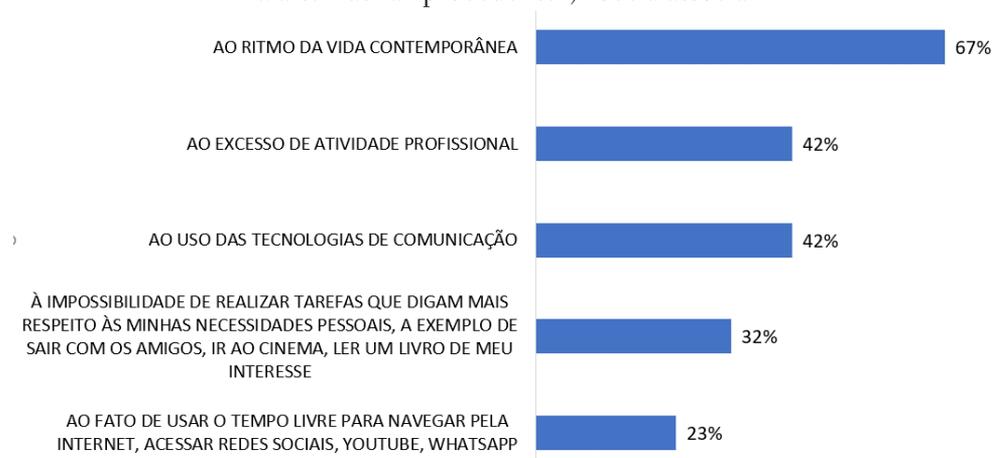
Cabem, aqui, dois adendos. O primeiro alusivo ao fato de nem todos/todas docentes que participaram da pesquisa estarem na escola em tempo integral, apesar de terem se manifestado nesta resposta; o segundo concerne ao advérbio semanalmente – posto na abertura da pergunta. Para os efeitos da investigação, tratávamos dos cinco dias que compõem, no geral, a jornada docente em sala de aula, porém, várias entrevistas dizem respeito à semana completa, portanto, aos sete dias, fator agravante das nossas ponderações. Em resumo: ao contrário das inúmeras atividades profissionais, cuja jornada de oito horas tem cunho "terminativo", os professores e professoras não iniciam ou terminam o seu mister no momento da aula. O interregno antes/depois do período que regula a atividade dentro da escola requisita um tipo particular de envolvimento docente, razão, muitas vezes, para o comprometimento do tempo pessoal, livre, disponível, aquele dedicado aos propósitos não ligados, necessariamente, às tarefas do magistério.

Figura 3 - A afirmativa "Existe uma sensação de que o tempo está passando muito rápido" é:

PROCEDENTE	86%
NÃO CONSIDEREI O ASSUNTO	8%
IMPROCEDENTE	3%
NÃO RESPONDEU	4%

Fonte: MECOM (2019).

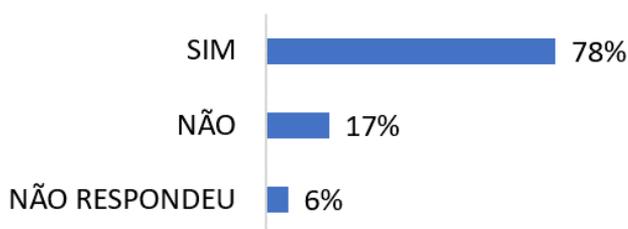
A figura aponta um dos aspectos centrais de nossa reflexão referente à percepção da temporalidade acelerada pelos sujeitos contemporâneos. O fenômeno pode ser generalizado, alcançando outros segmentos profissionais, etários, econômicos etc, mas, no caso específico dos professores e professoras, foi possível mensurar, através da pesquisa, que 86% dos/as respondentes manifestam a percepção segundo a qual a velocidade se instituiu como fator a perpassar o tempo. É neste contexto que as expressões "sensação", "reconhecimento subjetivo", "percepção" devem ser lidas: a perspectiva individual de apreensão do tempo marcado pela aceleração, no caso dos/das docentes, converge para um, digamos, "sentimento coletivo" que congrega a maioria dos/das entrevistados/as. Circunstâncias já discutidas nas figuras anteriores (carga horária, deslocamento por escolas, período de trabalho, tempo livre etc.) certamente contribuem para explicar as razões de a celeridade ser identificada pelos educadores e educadoras como marca regente do dia a dia.

Figura 4 - Caso a sua resposta anterior tenha sido a alternativa "procedente", você a associa:

AO RITMO DA VIDA CONTEMPORÂNEA	67%
AO EXCESSO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL	42%
AO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO	42%
À IMPOSSIBILIDADE DE REALIZAR TAREFAS QUE DIGAM MAIS RESPEITO ÀS MINHAS NECESSIDADES PESSOAIS, A EXEMPLO DE SAIR COM OS AMIGOS, IR AO CINEMA, LER UM LIVRO DE MEU INTERESSE	32%
AO FATO DE USAR O TEMPO LIVRE PARA NAVEGAR PELA INTERNET, ACESSAR REDES SOCIAIS, YOUTUBE, WHATSAPP	23%

Fonte: MECOM (2019).

Buscamos melhor esclarecer junto aos 86% dos/das entrevistados/as qual o motivo para considerarem procedente a sensação de que o tempo está passando com maior rapidez. Havia a possibilidade de indicar-se mais de uma resposta. Os motivos apontados englobam quatro grandes elementos, no mais a receberem análises de especialistas dedicados à questão temporal, mesmo fora dos cenários educativos (ROSA, 2016): as vicissitudes do cotidiano; a presença das tecnologias; a sobrecarga de trabalho; a impossibilidade de vivenciar de maneira mais plena o tempo livre, pessoal.

Ao tópico referente à presença das tecnologias, cabe vincular o quinto item mais respondido nesta pergunta (23%), que associa a sensação do tempo acelerado ao uso dos dispositivos comunicacionais, a exemplo do YouTube, Facebook, WhatsApp – neste aspecto, registre-se, docentes e discentes habitam regiões muito próximas. Ou seja, conquanto seja factível afirmar a existência de gradações tonalizando os vínculos entre tempo e indivíduo hodierno, é forçoso buscar no universo de um grupo, a dos/das docentes, os motivos particulares que acionam a dimensão da velocidade. As resultantes práticas de tal processo envolvendo intenso fluxo temporal podem ser identificadas em diferentes planos, como o da irrealização profissional, ou dos desacertos afetivos, emocionais, de que basta verificar entre docentes o aumento nos casos de depressão, transtornos comportamentais, ansiedade e doença de Burnout[1].

Figura 5 – Admitindo que você perceba que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor?

Fonte: MECOM (2019).

De forma majoritária, os educadores estabelecem correspondência entre a percepção do tempo socialmente acelerado e a prática laboral que levam a termo. Várias das considerações feitas às figuras componentes deste segmento temático podem ser aqui reatualizadas e expandidas, pois ajudam a entender as próprias dinâmicas cotidianas das escolas e dos seus e suas especialistas, envolvidos/as entre inúmeras demandas internas e externas às salas de aula. Para 78% dos professores e professoras, conviver em contexto marcado pela velocidade e pela sensação do "presente encurtado" traz resultantes no cotidiano da aula; no acompanhamento dos alunos e alunas – progresso na disciplina, correção de provas e trabalhos, conflitos a serem arbitrados etc –; na preparação dos materiais didáticos – escolha de textos, uso eventual

1 Não atribuímos tal síndrome exclusivamente às questões temporais. Trata-se, aqui, de acentuar aspecto pouco presente quando se intenta apreender as nuances envolvidas no trabalho docente.

de dispositivos tecnológicos: PowerPoint, filmes ilustrativos do tópico programático, feitura de blogs etc; na própria formação continuada docente. Ou, nas palavras dos próprios entrevistados[2]:

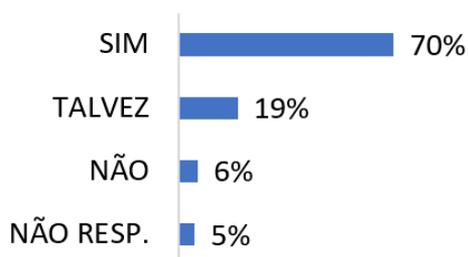
> *"Eu tenho ideias incríveis para aprimorar minhas aulas e conteúdos, advindas do contato com as mídias de comunicação e interação virtual, mas não consigo pô-las em prática devido à falta de tempo hábil"; "Falta tempo para preparar as atividades como gostaria"; "Parece que vivo dentro de uma escola sem ter tempo para nada. A docência é maravilhosa, porém nos desgasta bastante, sinto não ter tempo para me reenergizar"; "Pouco tempo para me dedicar à preparação das aulas, projetos e correções de provas. Chego a ficar sábado e domingo preparando aula, corrigindo atividades e avaliações"; "As aulas parecem acabar mais rápido; não há tempo suficiente para prepará-las adequadamente"; "A correria de uma escola para outra faz com que o tempo seja curto para desenvolver atividades pessoais"; "Estou sempre acelerada para dar conta do currículo e não temos tempo livre para o bate-papo com amigos e alunos. Falta tempo para o ócio produtivo"; "O professor sente-se mais estressado e cansado, consequentemente não consegue fazer um bom trabalho"; "Porque o uso das tecnologias de comunicação acarretou sobrecarga de trabalho do professor: tenho de produzir material "analógico" e também "digital" para alimentar o AVA. Trabalho muito mais horas fora da sala de aula do que antes da internet chegar na escola"*[3].

Explicita-se, enfim, o sentimento comum entre os e as docentes de que o fator temporal possui relevância quando se trata de promover o labor didático-pedagógico. É importante que frente a tal assertiva seja incluída na pauta de discussão sobre os futuros projetos voltados à educação básica o reconhecimento do lugar ocupado pelo tempo na vida dos sujeitos (docente, discente, equipes técnicas, orientadores pedagógicos, gestores), dos modos como ocorre a apropriação dele, haja vista as circunstâncias particulares que atravessam a sociedade contemporânea, em suas ativações técnicas, tecnológicas, comunicacionais.

---

2 No intuito de abonar a presente análise, arrolamos algumas das respostas dadas pelos/as 509 entrevistados/as. As respostas expositivas foram transcritas e organizadas na Parte II, Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades.

3 AVA é a sigla para Ambiente Virtual de Aprendizagem. No geral são sistemas ou mesmo softwares que podem auxiliar no desenvolvimento de cursos, programas, aulas etc., processados via internet. Em muitos casos, conteúdos e tarefas escolares são acompanhados por docentes através deste recurso.

Figura 6 – Você considera que a possível aceleração social do tempo tenha algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula?

Fonte: MECOM (2019)

Os professores e professoras não apenas afirmam existir linha de continuidade entre aceleração temporal e consequências práticas na atividade profissional que desenvolvem, como asseveram tratar-se de processo mais abrangente, alcançando, inclusive, os/as discentes. Apenas 6% dos/das entrevistados/as não apontaram existir em suas ações nas salas de aula nexos entre aceleração temporal e comportamentos e mesmo práticas didáticas dos/das discentes. Ao contrário, 70% responderam favoravelmente à pergunta, ficando, ainda, 19% em dúvida. Há, portanto, para a maioria docente certo consenso no tangente aos citados vínculos.

Ao serem perguntados acerca dos motivos e consequências da aceleração no cotidiano escolar do/da aluno/a, abriram amplo leque de respostas. A seguir agregamos algumas delas:

> *"As crianças estão tão aceleradas que não conseguem mais se concentrar. Por isso não consigo terminar as atividades no tempo esperado"; "Eles não têm 'paciência' para realizar atividades que exigem reflexão, análise, aprofundamento. São imediatistas, leem as headlines e acham que já sabem tudo sobre o assunto porque já leram várias informações 'picadas' de, no máximo, 140 caracteres"; "Acredito que a fluidez das informações vai alterando também a fluidez dos sentimentos e emoções. Isso pode resultar em novas relações sociais. Em laços que fazem e se desfazem a todo momento, sem a sua devida atenção"; "Tudo acontece muito rápido, as pessoas não têm mais tempo de conviver umas com as outras, elas somente vivem virtualmente e isso é muito ruim para as relações humanas; isso reflete na dificuldade que encontramos para acessar nossos alunos"; "A geração que está aí apresenta um perfil acelerado, de ver os resultados, por causa do mundo tecnológico em que ela está inserida"; "Sinto os alunos tendo maior dificuldade de estarem verdadeiramente presentes em sala de aula; estão frequentemente 'plugados'; a qualquer hora pode haver uma série de novas mensagens no Facebook, Instagram, Twitter, etc. Também percebo que eles têm apresentado maior dificuldade em*

> *lidar com o silêncio, com o tédio, com o tempo lento necessário para alguns aprendizados"; "Alunos ficam mais preocupados em mexer no celular do que em participar da aula".*

Enfim, há uma coleção de afirmativas, em boa parte convergentes no ponto principal de nossa análise, a do vínculo entre celeridade e desempenho escolar, espalhadas pelas 509 respostas substanciadas na pesquisa. É pertinente dizer, em síntese, que entre as apontadas atitudes, comportamentos e práticas dos/das discentes vinculadas à aceleração, encontram-se: impaciência, hiperatividade, falta de concentração, muitas vezes envolvendo o desarranjo do material didático e mesmo posturas provocativas a colegas, gerando problemas de atitude e desempenho. Os motivos para tal quadro dispersivo encontram-se, quase sempre, associados ao "espírito do tempo"[4] e seus motores desencadeantes: frequência exagerada aos meios digitais, uso excessivo do celular, conexão permanente à internet, caráter fragmentário do que se acessa nas redes sociais, rapidez na passagem pelos assuntos etc.

Conclusão

Em esforço sumular das observações das figuras anteriores, é possível afirmar que os/as docentes estão no interior de um processo de mudanças sociotécnicas com repercussões importantes no trabalho educador formal. Em boa monta, os professores e professoras possuem idade e tempo de exercício do magistério consentâneos à ampliação dos dispositivos comunicacionais, particularmente em anos recentes ancorados nas tecnologias digitais. Tal esclarecimento promove compreensível aproximação entre docentes e discentes haja vista circularem em universo comum atravessado pelos inúmeros aparatos técnicos, midiáticos, e suas variadas

4 Um dos professores depoentes fez assertiva interessante para dizer que não considerava existir problema específico concernente à aceleração haja vista estarem os/as discentes integrados/as em uma realidade nova, ela mesma recortada pela velocidade, pela instantaneidade: "Eles já nasceram e convivem com essa aceleração; para eles se trata de algo normal". Ainda que não caiba, no momento, refletir sobre a naturalização do processo em tela, seria temerário descartar, liminarmente, a percepção segundo a qual existe um ethos e um logus que ancoram determinadas perspectivas e comportamentos frente à realidade evidenciada.

implicações. Isto não significa, entretanto, existir maior ajuste de passo entre os andamentos das aulas em seus modelos atuais e os reptos pedidos a uma educação que tem à sua frente incitamentos da comunicação mediada.

É possível acompanhar pelos dados acima e seus comentários uma série de problemas que permeiam a vida profissional dos/das docentes, em sua faina de ministrar grande número de aulas – associadas a outras tarefas por elas requisitadas –, além de questões salariais e de reconhecimento social. Sob tal contexto, irrompe uma variável importante para a nossa pesquisa referente à temática do tempo. E o que aí se verifica é uma clara tensão entre demandas impostas pelo mundo do trabalho e mesmo da vida cotidiana, e o desejo conectado a afirmar o "sujeito-para si", cuja liberdade de escolha e possibilidade de explorar o tempo livre vem sendo crescentemente comprometida.

Referências

ROSA, H. **Alienación y aceleración** – hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Buenos Aires: Katz Editores, 2016.

Hábitos midiáticos que atravessam o cotidiano docente

Ana Luisa Zaniboni Gomes
e Helena Corazza

Introdução

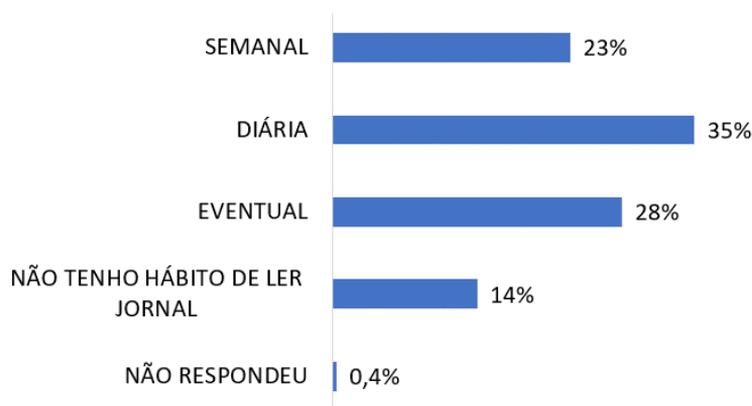
O conceito no qual apoiamo-nos para entender e discutir criticamente os hábitos midiáticos dos/as docentes aqui pesquisados/as foi inspirado em Costa (2015) a partir dos estudos de Néstor García Canclini sobre consumo enquanto prática cultural. Ou seja, um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos simbólicos como hábitos de ver, ouvir e se informar (CANCLINI, 1997, p. 53-59).

Para buscar respostas aos desafios impostos pelas transformações sociais que ocorrem nos últimos anos, principalmente no campo da midiatização da experiência humana, tentamos demonstrar nesta análise a variedade de dispositivos de informação e comunicação que circulam nos espaços educativos. Eles disputam sentidos e valores tanto na relação direta professor/a-aluno/a quanto nas nuances trazidas pela experiência geracional. Sendo assim, o que os estudos da relação comunicação e educação podem nos dizer sobre um espaço de troca e produção de conhecimento tensionado diariamente por repertórios e discursos de alunos/as e professores/as cuja maior característica é a ausência de consenso?

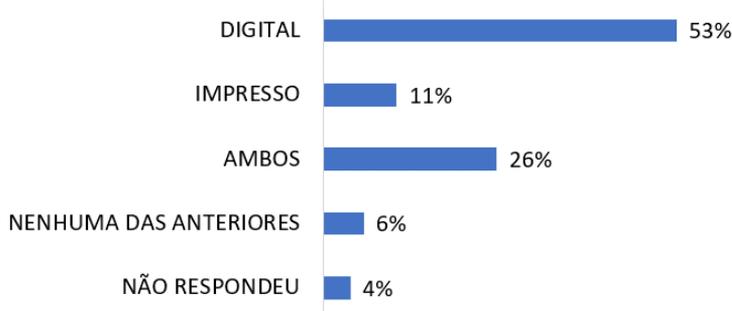
Construindo repertórios

Iniciamos pelos hábitos de leitura. Do total de 509 respondentes em nível nacional, 42% não costumam ler jornais ou o fazem de modo eventual, como mostra o gráfico constante da Figura 1. Os que referem leitura diária são 35%.

Figura 1 - Você lê jornal com que frequência?

SEMANAL 23%
DIÁRIA 35%
EVENTUAL 28%
NÃO TENHO HÁBITO DE LER JORNAL 14%
NÃO RESPONDEU 0,4%

Fonte: MECOM (2019)

Entre os/as leitores/as diários e/ou semanais (58% dos pesquisados), mais da metade utiliza suportes digitais e cerca de 12% mantêm o hábito de folhear o jornal impresso. Entretanto, como aponta a Figura 2, 25% deles referiu utilizar tanto o formato impresso quanto o digital em suas leituras.

Figura 2 - A leitura de jornais ocorre através de veículo:

Fonte: MECOM (2019).

Os títulos mais aludidos pelos que se dizem leitores diários ou semanais de jornais, sejam eles impressos ou digitais, são Folha de S. Paulo (188 citações), O Estado de S. Paulo (78 citações), Portal Globo.com/ G1 (69 citações) e UOL (40 citações). Vale destacar que a Folha de S. Paulo, pertencente ao Grupo Folha e com sede na capital paulista, lidera o ranking de circulação de jornais do país: segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC), a média de circulação mensal durante todo o ano de 2019 foi de 328.438 exemplares diários, impressos e digitais. O Estado de S. Paulo, também conhecido como Estadão, é publicado desde 1875. Ao lado da Folha, O Globo, Zero

Hora, Correio Braziliense e Estado de Minas formam o grupo dos principais jornais do Brasil. Globo.com é um portal da web criado em 2000 e pertencente ao Grupo Globo, o maior conglomerado de mídia da América Latina. Possui aproximadamente 500 mil assinantes, além de hospedar quase 700 sites entre próprios e filiados. G1 é um portal de notícias mantido pelo mesmo grupo sob orientação da Central Globo de Jornalismo desde 2006. UOL - Universo Online é uma empresa brasileira de conteúdo, produtos e serviços de Internet mantido pelo Grupo Folha desde 1996. Em 2017 foi considerado pela plataforma *SimilarWeb* o sexto site mais visitado da Internet no Brasil, atrás de nomes como Google e Facebook. Entretanto, ressaltamos as referências feitas pelos/as pesquisados/as aos jornais regionais e locais[1]: juntos, ultrapassam 60 citações, revelando a diversidade de fontes de informação a que têm acesso seja em âmbito global, nacional, regional seja também local.

Mais de 60% dos professores e professoras pesquisados não costumam ler revistas ou o fazem de forma eventual, como mostra a Figura 3. Os 36% de leitores/as habituais – semanal ou mensal – referem-se a títulos como Veja, Superinteressante, Nova Escola e IstoÉ. Há outras citações de periódicos semanais ou mensais voltados a Entretenimento, Esportes, Comportamento, Variedades e também a temas científicos, pedagógicos e/ou da área da Educação, de acordo com a Figura 4.

1 Entre os citados estão: A GAZETA (SC); A TRIBUNA (Santos, SP); COMÉRCIO DE FRANCA (SP); CORREIO DA BAHIA (BA); CORREIO DO ESTADO (MS); CORREIO LAGEANO (SC); CRUZEIRO DO VALE (Gaspar, SC); DIÁRIO CATARINENSE (SC); DIÁRIO DE BARUERI (SP); DIÁRIO DE JACAREÍ (SP); DIÁRIO DE MOGI (Mogi das Cruzes); DIÁRIO DE PERNAMBUCO (PE); DIÁRIO DE SUZANO (SP); DIÁRIO DE UBERLÂNDIA (MG); DIÁRIO DO ALTO TIETÊ (SP); DIÁRIO DO NORDESTE (CE e PE); DIÁRIO DO PARÁ (PA); EXTRA (RJ); FOLHA DE PERNAMBUCO (PE); GAZETA DE PIRAJUÍ (SP); GAZETA DO POVO (PR); GAZETA REGIONAL (Itaquaquecetuba, SP); JC BAURU (SP); JMAIS (SC); JORNAL DE JUNDIAÍ (SP); JORNAL DO COMMERCIO (PE); MOGI NEWS (Mogi das Cruzes, SP); O COMÉRCIO (PR); O CORREIO DE ITAPETININGA (SP); O LIBERAL (PA); PIONEIRO (Caxias do Sul, RS) e PROGRESSO (MS).

Figura 3 - Com que frequência você lê revistas?

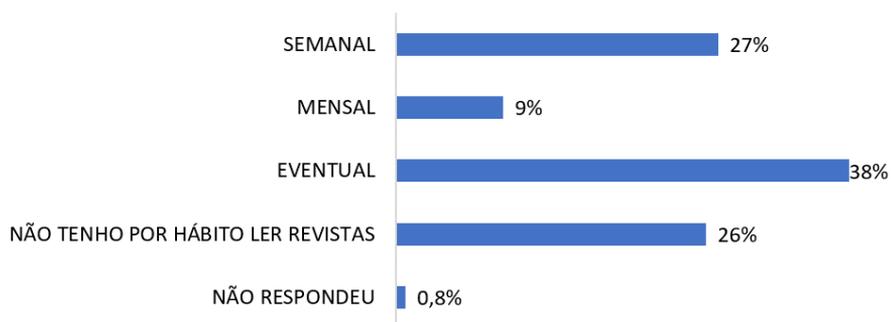
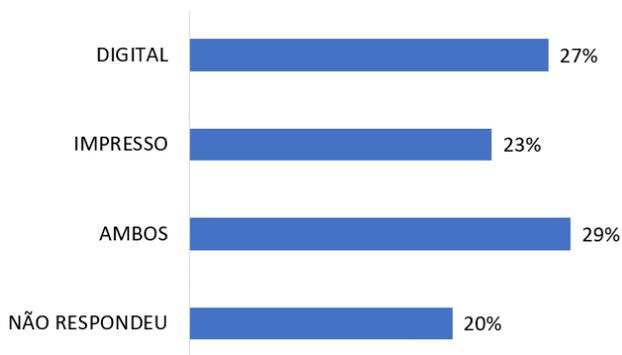
SEMANAL 27%
MENSAL 9%
EVENTUAL 38%
NÃO TENHO POR HÁBITO LER REVISTAS 26%
NÃO RESPONDEU 0,8%

Fonte: MECOM (2019)

Figura 4 - Revistas que os professores costumam ler:

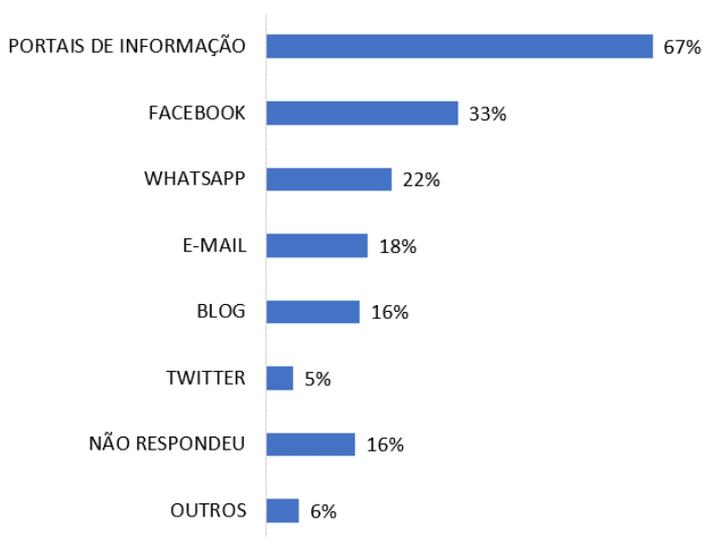
Títulos	Citações
Veja	125
Superinteressante	46
Nova Escola	45
Isto É	44
Carta Capital	29
Época	19
Exame	11
National Geographic	10
Piauí	8
Pesquisa FAPESP	7
Galileu	6
Ciência Hoje	6
Mundo Estranho	6

Fonte: MECOM (2019)

Do universo de leitores/as, cerca de 30% utilizam suporte impresso e digital para as leituras; 27% só recorrem ao digital e 23% utilizam apenas suporte impresso, como demonstra a Figura 5.

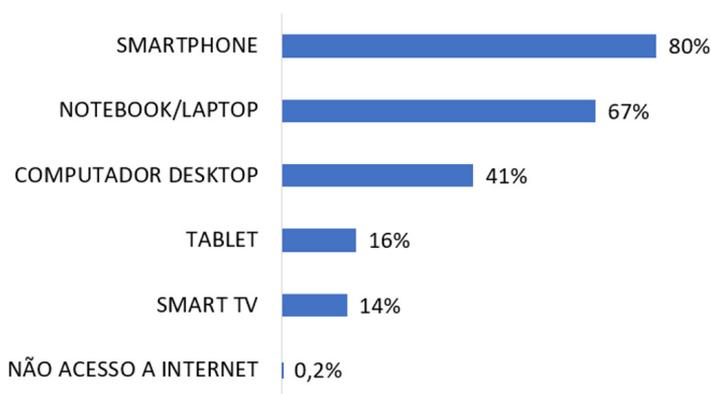
Figura 5 - Suporte utilizado para leitura de revistas

Fonte: MECOM (2019)

Os leitores e leitoras de jornais e revistas no formato digital recorrem a portais de informação ou blogs como UOL e G1 na grande maioria dos acessos (67% das vezes), assim como ao Facebook (33%) e WhatsApp (22%). A Figura 6 hierarquiza as citações, sendo que nesta questão foi dada ao/à respondente a possibilidade de optar por alternativas múltiplas.

Figura 6 - No caso de ser digital, a leitura ocorre através de:

Fonte: MECOM (2019)

Os professores e professoras pesquisados recorrem majoritariamente a smartphone, notebook, laptop e desktop para navegação na internet. As

finalidades reportadas são múltiplas: tanto elaboração de atividades didáticas, relatórios, planilhas quanto pesquisas e apresentações das aulas. A Figura 7 aponta os dispositivos mais citados, lembrando que foi dada ao/à respondente a possibilidade de optar por alternativas múltiplas.

Figura 7 - Como costuma acessar a internet?

Fonte: MECOM (2019)

Conclusão

O/A docente retratado nesta pesquisa é leitor/a habitual de jornais – especialmente Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo – e leitor/a eventual de revistas como Veja, Superinteressante e Nova Escola. Essas leituras são feitas no formato digital e, para isso, recorrem a portais de informação ou blogs como UOL e G1 na grande maioria dos acessos (67% das vezes), assim como Facebook (33,4%) e WhatsApp (21,8%). Os professores e professoras costumam navegar na internet para fins didáticos e pedagógicos a partir, principalmente, de smartphone e notebook. A maior parte dos/as docentes costuma compartilhar com alunos e alunas conteúdos como informações sobre a sua disciplina, notícias e vídeos como forma de dinamizar suas aulas e a sua prática didática.

Vimos que 56,2% dos/as professores/as utilizam sempre ou quase sempre como recurso didático-pedagógico algum tipo de conteúdo veiculado pelos meios de comunicação, tais como músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais ou revistas. Isso, por si só, referenda a hipótese desenvolvida em Gomes, Corazza e Silva (2019) de que os

campos educativos formal e informal estão hibridizados pelas práticas do/a professor/a que, para estabelecer sintonia com o horizonte cultural dos/as alunos/as, leva para a sala de aula o cotidiano informal sob a forma de produções da indústria midiática.

Entretanto, considerando também o momento sócio-histórico atual marcado pela constante e progressiva aceleração técnica e tecnológica, a pesquisa aponta para o fato de que os ambientes escolares ainda privilegiam conteúdos inseridos em um currículo formal, evidenciando aspectos normativos por meio de disciplinas, horários, tarefas a cumprir – e nisso os/as professores/as são os seus grandes zeladores. Se, como já frisamos, hábitos e práticas educativas formais e informais estão hibridizados, ao compararmos o consumo de mídia por parte de educadores/as e o universo midiático dos/as estudantes, por exemplo, veremos que a cultura ainda fortemente analógica dos centros de ensino é dissonante da sociedade digital contemporânea. Sendo assim, mais que nunca é preciso reinventar o futuro e promover sinergias considerando as singularidades do tempo escolar e as dinâmicas cotidianas que circulam fora dos muros da escola.

Referências

COSTA, M. C. C. **A cultura midiática dos professores paulistas.** Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/26415148/a-cultura-midiatica-dos-professores-paulistas-maria-eca-usp. Acesso em: 19 jun. 2019.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

GOMES, A. L. Z.; CORAZZA, H.; SILVA, M. C. Hábitos de acesso e uso de mídias por docentes do ensino básico da rede pública e privada do estado de São Paulo. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 42, 2019, Belém. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0103-2.pdf Acesso em: 12 fev. 2020.

Percepções dos educadores sobre os dispositivos comunicacionais

Elisangela Rodrigues
Suéller Costa
Wellington Nardes

Introdução

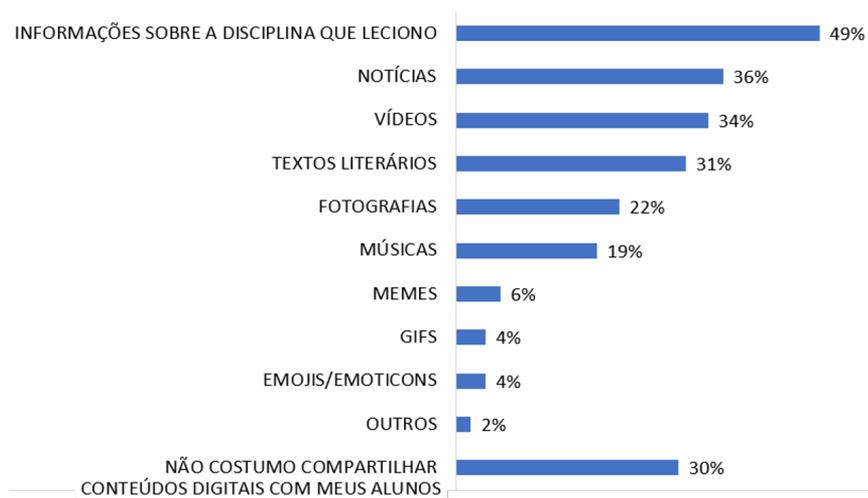
Os recursos midiáticos e tecnológicos estão presentes no universo educativo e, independentemente da estrutura das escolas, do acesso aos suportes em questão, da atualização desses novos meios e do preparo profissional para incorporá-los à prática pedagógica, todos os educadores e educadoras reconhecem a necessidade de uma formação contínua para se apropriar das tendências educacionais e atuar em consonância com as habilidades e competências exigidas pelo ensino do século XXI. Elas agregam um conjunto de conhecimentos, experiências e aprendizagens que preparam os alunos e alunas para a vida acadêmica, profissional, pessoal e em comunidade. Comunicação, colaboração, participação, criatividade, pensamento crítico e científico, cidadania digital são alguns dos requisitos trabalhados e que podem ser aperfeiçoados por meio da cultura digital.

A busca de uma finalidade educativa

As questões a seguir trazem a visão dos/as educadores/as com relação aos conteúdos que circulam no meio digital, em especial, nas redes sociais. Ao corpo docente é lançado o desafio de imergir, na medida do possível, na cultura estudantil construída proximamente aos celulares, computadores, internet etc. E o desafio colocado vai no sentido de ajustar os planos de aula dos/as docentes aos interesses múltiplos e difusos dos/as discentes. Sabidamente, plataformas como WhatsApp, Facebook, Instagram e Twitter atuam enquanto

distribuidoras de conteúdos, sejam de cunho informativo (atualidades), educativos (aprendizados), de entretenimento (games, memes, gifs, humor, diversão, dentre outros) e acabam ajudando a constituir o próprio ecossistema escolar.

Tal preocupação fica expressa nos conteúdos digitais que os educadores e educadoras compartilham com os/as estudantes, manifestados através do acionamento de textos multimodais que integram áudios, vídeos, materiais impressos e digitais, movimento cuja inflexão visa a contemplar, em última análise, os variados interesses dos/as discentes. Pelos dados coletados, percebe-se o empenho por parte dos educadores e educadoras em diversificar o repertório dos alunos e alunas, sobretudo, com a inclusão de suportes como jornais e revistas – malgrado sob forma digital. As análises adiante explicitam as percepções acerca deste diálogo entre alunado e professorado: uns em busca de um ensino construtivo, e outros, do aprendizado significativo. Ambos com o mesmo propósito: o de utilizar os recursos tecnológicos e midiáticos com uma intencionalidade educativa.

Figura 1 - Conteúdos digitais compartilhados com os alunos

Fonte: MECOM (2019)

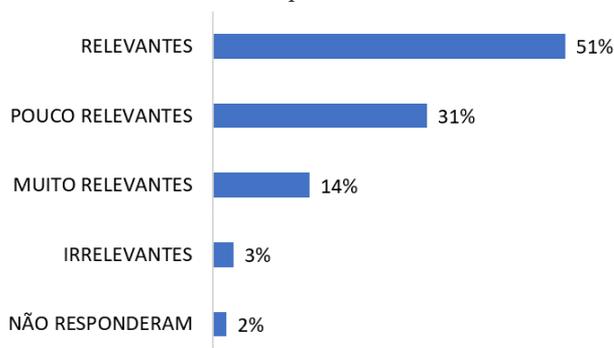
Em relação ao conteúdo digital em circulação na dinâmica pedagógica, a maioria dos/as docentes (49%) afirmou, segundo demonstra a figura, que costuma dividir informações sobre a disciplina que lecionam, colaborando com as discussões propostas em sala de aula, o que é natural. Na escala de preferência dos educadores, observa-se que o item mais citado é o

compartilhamento de notícias (36%), reafirmando a força da interface comunicação e educação: "O discurso jornalístico permite estratégias de persuasão e compreensão diversificadas da tradição escolar e possibilita novas leituras, alternativas de escrita e construções discursivas" (CITELLI, 2006, p. 41-42).

Na sequência preferencial dos educadores e educadoras estão os vídeos (34%), recurso cada vez mais incorporado ao ambiente escolar pelo acesso a plataformas gratuitas, como o YouTube. Apesar disso, há autores/as críticos do exagero na forma através da qual, muitas vezes, a escola trata das tecnologias digitais. É o caso de David Buckingham (2010), que, ao discutir a temática por ele chamada de letramento digital e midiático, contesta a forma como essa questão está sendo incorporada e dimensionada nas instituições de ensino. O autor alerta para o cuidado em não se aceitar o predomínio tecnológico nas práticas pedagógicas e nas relações de ensino-aprendizagem.

Na figura em tela, os textos literários são citados por 31% dos professores e professoras. Chama atenção o fato de que, apesar do índice demonstrar grande adesão aos conteúdos digitais, muitos educadores e educadoras (30%) ainda não compartilham com seus alunos e alunas materiais dessa natureza, trazendo ao debate uma série de motivos para que o/a professor/a assuma tal comportamento, perpassando questões como carência de infraestrutura, falta de tempo, inabilidade e/ou domínio básico na operação de equipamentos e programas.

Outro assunto em relação ao ambiente digital envolve a discussão em torno da miríade de conteúdos a circular pelas redes sociais e, consequentemente, o impacto que podem provocar na formação dos/as estudantes, mensurados na próxima figura.

Figura 2 - Para a formação dos estudantes, como você classifica a relevância dos conteúdos que circulam nas redes sociais?

Fonte: MECOM (2019)

Na visão docente, a maioria dos/as pesquisados/as concorda com a relevância dos conteúdos que transitam pelas redes sociais (51% ou 259 docentes), no entendimento de que contribuem para a formação dos/as estudantes, sem julgamento aprofundado de valor. Entretanto, 31% (156 docentes) dos educadores e educadoras afirmaram acreditar serem "pouco relevantes" esses conteúdos, abrindo espaços para diversos questionamentos. Desde uma indicação de desinteresse pela cultura digital, motivado, em muitos casos, por uma formação inicial deficiente em termos de prática pedagógica com as tecnologias da comunicação e informação, pela crença de que esses conteúdos não interferem sobremaneira na ação docente em sala de aula ou como reflexo de uma crise da própria instituição escolar perante os desafios do novo milênio.

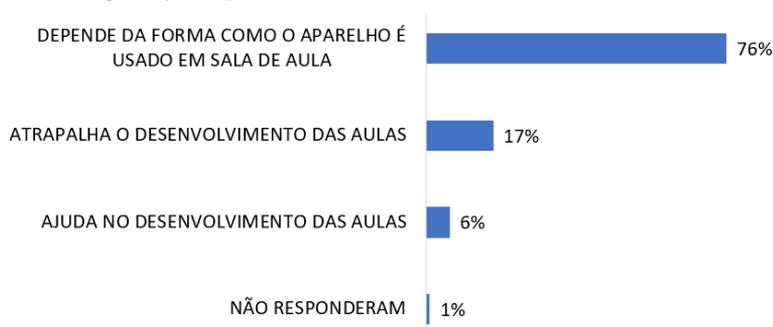
Os professores e professoras que consideram muito relevantes os conteúdos somam 14% (69 docentes) e é nesse sentido que se observa a necessidade de "aproximação com o discurso e as questões que envolvem o jovem, ou seja, uma aproximação com a linguagem do cotidiano de uma geração que precocemente se socializou com a cultura midiática" (SETTON, 2004, p. 68).

Podemos dizer que a maioria dos/as docentes entrevistados (cerca 64%) considera relevante o fluxo das redes sociais para a formação dos/as jovens. Tal dado indica que grande parte dos educadores e educadoras reconhece a centralidade da *internet* na construção do conhecimento. Mas também podemos destacar que pelo menos 30% dos/as docentes registram posição contrária em relação à importância dos conteúdos digitais para a formação discente. Tal dado não é obra do acaso, pois devemos considerar o fato de, no geral, plataformas como WhatsApp, Instagram e outras serem constituídas, em larga escala, pela dimensão do entretenimento. Nas redes sociais, o trivial e as efemeridades — que, em última instância, pouco têm a ver com o currículo básico — encontram alta aderência junto aos/às estudantes, apesar de reconhecermos a importância desses canais de interação na constituição das sociabilidades e na produção de sentidos. No entanto, é imperioso também reconhecer a dificuldade enfrentada pelos sistemas de ensino para lidar com esse universo híbrido, que conjuga informações abstratas e fragmentadas com piadas, violências simbólicas, intolerância e banalidades de todos os tipos. As potencialidades educativas estão presentes na internet, mas não de forma isolada. No contexto contemporâneo, os/as docentes precisam, na prática, lidar com um jogo de linguagens e referências depreciativas e, por vezes, agressivas nas redes sociais.

Com relação à presença do celular no cotidiano da escola, a se ver na próxima figura, os dados indicam que o acionamento deste dispositivo

conheceu os seguintes quartis: 76% dos/as docentes são do entendimento de que se pode fazer uso do aparelho, a depender da maneira como será utilizado; 6% afirmam haver contribuição para a dinâmica das aulas; 17% firmam posição de que atrapalha. Tais números revelam que uma grande parcela dos educadores e educadoras considera haver espaço para introduzir o celular em sala de aula para fins pedagógicos. É o que expressa metonimicamente a fala de um docente entrevistado: "*o celular seria muito útil com uso direcionado e supervisionado para pesquisas, por exemplo*".

Figura 3 - A presença do celular no cotidiano escolar

DEPENDE DA FORMA COMO O APARELHO É USADO EM SALA DE AULA 76%
ATRAPALHA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 17%
AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 6%
NÃO RESPONDERAM 1%

Fonte: MECOM (2019)

Vale apontar que a presença dos *mobiles* no ambiente educativo ainda é um assunto posto sob questionamento em muitas escolas. Há redes de ensino em que o uso é proibido por lei (em muitos casos existem avisos fixados nas paredes das salas de aula), conforme verificado durante a aplicação da nossa pesquisa. Em outros espaços, por sua vez, o equipamento é aceitável, desde que utilizado para fins educativos.

As normas sugeridas ou propostas nas escolas nem sempre são seguidas à risca e quem define, de fato, acerca do uso é o/a educador/a, malgrado o fato de a gestão escolar interferir no processo.

Embora se reconheça que o dispositivo oferece inúmeras possibilidades para ampliar a prática pedagógica, nem todos os/as docentes revelam conforto na exploração dos aplicativos, softwares e programas educativos. Falamos, em última instância, de aspectos como a insuficiente preparação para enfrentar as novas realidades tecnossociais ou as intervenientes disciplinares – muitos professores e professoras indicam a preocupação em perderem certo controle sobre a classe, haja vista não poderem atuar no encaminhamento mais profícuo dos acessos na rede. Conforme relatado em outras questões

da pesquisa, infelizmente, muitos alunos e alunas ainda não sabem separar a diversão do educativo e, quando se encontram com o celular em mãos, nem sempre ponderam os limites entre as demandas escolares suscitadas no momento da aula e o espectro mais amplo do entretenimento, das interações indesejadas para aquela situação particular.

Sabe-se que, por exemplo, o smartphone permite uma variedade de ações que podem ser exploradas com o viés educativo, tais como produção de fotos e vídeos; preparação de textos, apresentações, gráficos no pacote Office; ouvir músicas; gravar áudios; sem contar os inúmeros aplicativos, como os usados para editar programas audiovisuais, imagens, cartazes; e, ainda, aqueles voltados às diferentes disciplinas, que permitem explorar conteúdos trabalhados na grade curricular. As possibilidades de utilização para fins pedagógicos são infinitas; no entanto, o uso do celular em sala de aula precisa ser dissociado do seu acionamento cotidiano, imediato, em situações postas à distância dos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem.

Assim, mais que preparação técnica envolvida neste tema, é necessário trabalhar a questão cultural, para que o celular possa, de fato, entrar em sintonia com certas demandas da formação escolar.

Enfim, as figuras analisadas indicam que os/as docentes estão cientes de que, para além da questão tecnológica, as formas e usos de celulares e aplicativos devem estar ligados a uma perspectiva pedagógica. O amplo reconhecimento, por 76% dos entrevistados, de que o celular pode ser utilizado em sala de aula, "dependendo da estratégia para o seu acionamento", demonstra que professoras e professores sabem das suas responsabilidades frente a um contexto de reconfigurações sobre os fluxos de informações e sobre como o conhecimento passou a depender, também, da dinâmica promovida pela internet.

Conclusão

Em tempos nos quais a conectividade favorece o contato com informações dos mais diversos segmentos, os recursos tecnológicos disponibilizam plataformas com acesso a conteúdos postos em circulação através de suportes multimodais. E os discursos midiáticos veiculam mensagens que interferem na construção das subjetividades — motivo, entre outros, pelo qual os processos de ensino e aprendizagem não podem ocorrer ao largo deste ecossistema. Ou, na assertiva de Maria da Graça Setton:

> Refletir sobre as mídias a partir do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtoras de cultura. E também admitir que a cultura das mídias, suas técnicas e conteúdos veiculados pelos programas de TV, pelas músicas que tocam no rádio ou mensagens da internet, nas suas mais variadas formas, ajudam-nos, juntamente com valores produzidos e reconhecidos pela família, pela escola e pelo trabalho, a nos constituir enquanto sujeitos, indivíduos e cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividade distintas (2001, p. 13)

Em conjunto, estão as tecnologias, as quais, associadas à educação, oferecem a oportunidade de inovar o processo educativo, incorporando estratégias voltadas à cidadania digital, que vai além do uso de recursos, softwares, aplicativos e plataformas direcionados ao aprendizado. Envolver tais suportes no ensino exige uma intencionalidade pedagógica, e o conhecimento a ser adquirido se impõe como objetivo principal. Para Orozco (2006), as tecnologias não podem ser vistas como instrumentais, mas como mediadoras no processo educativo formal.

Esses diferentes recursos tecnológicos, aliados à informação, favorecem a construção de narrativas transmidiáticas cuja estrutura, cujos recursos, estratégias e discursos encantam novos consumidores. Ou, na perspectiva de Jenkins (2008): são seduzidos pelo ritual criado pelas plataformas e pela complexidade interativa por elas permitidas aos/às receptores/as.

Tal convergência propõe um novo desafio à educação, que busca meios de compreender a

> influência dos meios de comunicação no mundo contemporâneo, agora, com o aporte dos meios disponibilizados pela informática, pelos sistemas digitais, pelas redes de computadores, que orientam uma revolução nos distintos âmbitos da cultura, da história, dos fluxos econômicos, das sociabilidades. (CITELLI, 2014, p. 71).

A pesquisa do MECOM reflete tal cenário, e as questões analisadas neste segmento temático demonstram como o vetor digital – seus conteúdos e linguagens – vem sendo compartilhado, repercutido, trabalhado e analisado na sala de aula. As diferentes plataformas propagam informações em todos os segmentos, elaborando uma nova cultura, um novo nicho de interesses e um repertório diferenciado, que procuramos auscultar e recolher a partir dos/as participantes da nossa investigação. Compreender a dinâmica dos recursos, das informações, dos assuntos veiculados para agregá-los ao andamento pedagógico tem sido uma das tarefas dos/as professores/as pesquisados/as e que revelam consciência – conquanto

nem sempre possibilidade de promover mudanças no cotidiano das salas de aula – da extensão do desafio em andamento para o mundo da escola. Os gráficos apresentam um quadro no interior do qual os professores e professoras procuram situar o trabalho que levam a termo, considerando as intercorrências representadas pelos dispositivos técnicos e tecnológicos, vários deles de largo uso no dia a dia dos/as discentes.

Ademais, há, hoje, os incitamentos para que os alunos e alunas trabalhem as chamadas competências essenciais, tópica orientadora da Base Nacional Comum Curricular — ou BNCC (BRASIL, 2017) —, dentre as quais estão a compreensão das dinâmicas tecnológicas, dos sentidos da cultura digital, da operação sobre as linguagens midiáticas. Trata-se de um novo processo de aprendizagem (ou compreensão e participação nas dinâmicas da cidadania), que não se pode fazer desconhecendo os mediadores da comunicação presentes nos fazeres educativos formais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 05 fev. 2021.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, A. Comunicação e Educação. *In*: CITELLI, A. *et al*. (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-74.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. *In*: MORAES, D. de. **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-98.

SETTON, M. G. **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

Docentes e tecnologias

Douglas Calixto
Roberta Soledade

Introdução

No presente texto, verificamos a interferência da variável tecnológica no processo de ensino-aprendizagem a partir das respostas dos/das docentes. Os dados analisados demonstram evidentes transformações nas formas de recepção e circulação de saberes no ambiente escolar, sobretudo, em razão do crescente uso de dispositivos digitais, tais como WhatsApp, Facebook e Instagram.

No universo das questões direcionadas aos/às docentes, segmentamos os dados específicos sobre o emprego das tecnologias em sala de aula, analisando-os e apresentando, quando pertinentes, estratificações sobre usos e apropriações tecnológicas. Os resultados a serem expostos colocam à prova a hipótese de que a ordem perceptiva do contexto escolar possa constituir-se em produto da variável tecnológica contemporânea, altamente influenciada pelas redes sociais e os algoritmos.

Formas de uso da tecnologia em sala de aula

Para o entendimento de um cenário convergente entre docência e tecnologia, consideramos relevante descobrir por quais dispositivos os/as docentes acessam a *internet*, qual a finalidade do acesso, qual o tipo de conteúdo que costumam compartilhar com os/as discentes, qual a relevância das informações disponibilizadas nas redes sociais para o aprendizado dos alunos e alunas e como avaliam a presença dos celulares em sala de aula.

Observamos o número expressivo de dispositivos móveis individuais como principal fonte de acesso à internet, a exemplo dos smartphones, tablets e notebooks. Importante destacar que o uso do desktop representa, praticamente, a metade do percentual de utilização de smartphones. Tais dados revelam uma evidente migração dos dispositivos fixos e, no caso das escolas, fixos-coletivos, para as vias móveis e individuais. Ao evidenciar que 80% dos acessos docentes são via smartphones em detrimento de outros hardwares, a investigação revela, em última instância, que o acesso docente à internet é feito sem os limites do "espaço/local de trabalho/moradia". Em outras palavras, vivemos em um contexto histórico-social em que o vínculo com a internet via celular acompanha os indivíduos em diversas situações, seja no transporte público, seja no sofá de casa, criando um nexo de permanente conexão, diferentemente de outros períodos, não muito longínquos, em que o acesso às redes era realizado, basicamente, pelo desktop — definindo e delimitando o momento específico para o acesso, e não possibilitando a concomitância com as demais rotinas do dia, como observamos hoje. Tal panorama corrobora com o conceito de "desterritorialização" do acesso à informação.

Faz-se necessário mencionar que, em primeira análise, as respostas trazidas sobre essa questão podem soar como óbvias, considerando que a 30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas[1], realizada em 2019 pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), apontou existirem, hoje, 230 milhões de celulares ativos no País. Já o número de computadores, notebooks e tablets é de 180 milhões. Houve, portanto, um aumento significativo de 10 milhões no número de smartphones ativos em relação a 2018. No entanto, para além da análise quantitativa, esse dado indica que os avanços tecnológicos interferem nos meios de comunicação e alteram a rotina docente, a qual passa a adentrar o circuito do "tempo real" das informações, notícias e padrões culturais acionados pelas redes sociais. Desse modo, à medida que os smartphones revolucionam a forma como a sociedade age e se comunica, ocorrem interferências nas rotinas dos professores e professoras, haja vista que a construção do conhecimento sobre a realidade passa a ser norteada, também, pelos imperativos da internet — os quais se manifestam em múltiplas plataformas digitais de comunicação, desde sites até as redes sociais como o Twitter, Instagram, Facebook e WhatsApp.

---

1 Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html Acesso em: 12 dez. 2019.

Em consonância com a questão de acesso à internet, buscamos compreender quais são as plataformas digitais mais utilizadas como fonte de informações jornalísticas. Os números revelam o seguinte cenário: 67% dos entrevistados e entrevistadas declaram buscar informações por meio dos portais online. Essa porcentagem evidencia que, cada vez mais, os fluxos informativos veiculados nas redes digitais impactam as percepções e os sentidos da realidade. Em outras palavras, conforme é possível verificar no capítulo sobre hábitos midiáticos que atravessam o cotidiano docente, o rádio, a TV, os jornais e revistas impressas deixaram de predominar na produção e circulação de saberes — não sendo considerada, aqui, a veracidade ou intencionalidade das notícias. Cruzando esse dado com o alto número de professores/as que utilizam o smartphone para acessar a internet, podemos reconhecer que os ambientes digitais são, muito provavelmente, a principal fonte na construção de visões de mundo, representações, linguagens e discursos.

Transferindo-nos para a esfera discente, notamos que os alunos e alunas, da mesma forma que os/as docentes, declaram utilizar predominantemente o celular para acessar a internet: 86% dos/das estudantes entrevistados. O fato reforça a centralidade desses dispositivos na apreensão da realidade cotidiana, afinal, não ter o celular às mãos parece, em nossos dias, algo inadmissível do ponto de vista das relações sociais. De acordo com os dados do IBGE de 2017[2], o uso do telefone celular aumentou em todas as regiões do país e alcançou uma média de mais de 90% dos domicílios brasileiros. Os menores percentuais estão nas regiões Norte (88%) e Nordeste (89%); enquanto os maiores encontram-se nas regiões Sudeste (93%), Sul (95%) e Centro-Oeste (96%). Em 2017, 69% dos entrevistados e entrevistadas disseram estar conectados à rede através de um smartphone. O índice é bem superior aos 60% registrados em 2016 e também vai de encontro a uma queda percentual no acesso via desktop que, em 2017, foi de 39% e, no ano anterior, tinha sido de 40%.

A Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras[3] realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) mostra que o percentual de professores e

2 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet. Acesso em: 04 fev. 2020.

3 Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/celular-ganha-cada-vez-mais-espaco-nas-escolas-mostra-pesquisa. Acesso em: 12 nov. 2019.

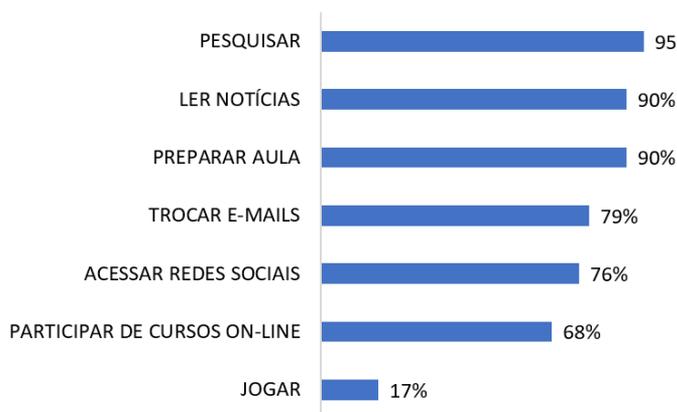
professoras que utilizam o celular para desenvolver atividades com os alunos e alunas passou de 39%, em 2015, para 56% em 2017. O aumento aconteceu tanto nas escolas públicas, onde o percentual migrou de 36% para 53%, quanto nas particulares, crescendo de 46% para 69%.

Essa mudança histórica no acesso a informações fez a Unesco, em 2014, publicar um documento que estimula a adoção dos dispositivos móveis em sala de aula. Entre outros benefícios, eles podem "permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar", "minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre" e "criar uma ponte entre a educação formal e a não formal" (UNESCO, 2014).

Apresentamos esses dados mais gerais, apreendidos pelo IBGE, Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) e UNESCO para demonstrar que a investigação desenvolvida pelo MECOM/ECA-USP está alinhada ao contexto geral do país, em termos de conexão às redes e em relação à importância das tecnologias digitais na constituição das sociabilidades. Vale ressaltar, conforme elucida a pesquisa: na variável tecnológica, para além do crescimento do uso de redes sociais e plataformas de *streaming*, a interferência de smartphones e aplicativos ocupa um papel crucial nas formas de ser e estar no mundo e, no contexto escolar, são um aliado na produção, pesquisa, acompanhamento e compartilhamento das atividades cotidianas. Vejamos alguns dados entre os/as docentes que dialogam com essa perspectiva:

Figura 1 - Usando computador, você o faz para:

Fonte: MECOM (2019).

Figura 2 - Usando a internet, você o faz para:

Fonte: MECOM (2019).

As respostas sobre o uso do computador e da internet indicam a importância desses recursos também na atividade profissional, afinal "pesquisas online" e "troca de e-mails" fazem parte do cotidiano docente. Todavia, certos dados determinam uma nova perspectiva: 90% dos/das docentes utilizam as redes digitais para ler notícias, o que gera implicações consideráveis, pois com os algoritmos e a mediação de plataformas como Instagram e Twitter, a experiência midiática torna-se, cada vez mais, altamente personalizada, criando nichos de interesse restritivos os quais, por vezes, não representam um contexto mais amplo e abrangente da construção simbólica do mundo. Em outros termos, a "edição seletiva da realidade" feita pelas notícias na internet pode ser inevitavelmente influenciada pela lógica de mercado, que diminui a importância (positiva e negativa) de filtros e marcadores sociais na circulação da informação na sociedade.

Isso significa que, atualmente, a apreensão da realidade está ligada a uma intensa trama de representações que circulam, por exemplo, no WhatsApp, sem depender exclusivamente de hierarquias e filtros editoriais, como costumava ser feito pela "mídia tradicional" nas décadas anteriores. Pensar na formação docente a partir dessa perspectiva implica reconhecer que os principais vetores de um sistema de ensino, os/as docentes, convivem com uma lógica digital organizadora, seletiva e passível de alterar/manipular/reordenar os saberes online.

Outro dado relevante da pesquisa refere-se ao número considerável de docentes (44%) que compartilha conteúdos com os/as estudantes nas redes sociais. Isso significa que, não apenas no âmbito pessoal, plataformas

como WhatsApp e Facebook também integram um jogo de linguagens, conteúdos e compartilhamento na própria vida cultural da escola.

Podemos intuir com esse dado que memes, fake news e informações fragmentadas – elementos típicos da navegação em rede – circulam nas comunicações entre alunos, alunas, professores e professoras, não havendo separação entre conteúdos educativos, didáticos e as informações ordinárias transmitidas nas timelines e nos grupos de "Zap". Evitando generalizações, não pretendemos inferir que, a partir desse dado, os/as docentes compartilham conteúdos inapropriados com os seus alunos e alunas, mas é possível prever que as mensagens trocadas estão inseridas num contexto híbrido com fake news, paródias, vídeos e fragmentos de informações disparadas nas redes sociais.

A mudança nos hábitos de consumo e produção da informação reconfigura a lógica, não só das práticas em sala de aula, mas também da comunicação textual em jornais e revistas impressas, tradicionalmente compostas por textos longos e propagandas, e que estão sendo, velozmente, substituídas por informações digitais em múltiplas linguagens e com hipertextos conectados às múltiplas plataformas digitais[4].

Ao propor o conceito de novo sensorium[5] como resultante desse processo, indicamos que a relação docente-discente é elaborada sob a variável tecnológica, não apenas envolvendo "como usar o celular na aula", mas também pela dinâmica de compartilhamentos de informações trocadas por meio de aplicativos digitais.

Tal informação é relevante a partir da premissa de que a variável tecnológica não é mais paralela aos conteúdos e práticas pedagógicas: lidamos agora com uma cultura híbrida, influenciada pela mediação de algoritmos e aplicativos da internet. Nesse contexto, é válido considerar que "Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana" (JENKINS, 2009, p. 30).

Na lógica digital, um texto literário, tradicionalmente presente em

4 Outro dado revelador acerca da cultura digital são as respostas dos docentes para a pergunta: "Que tipo de conteúdo digital costuma compartilhar com seus alunos?"

5 O conceito de *sensorium* foi recuperado por Martín-Barbero a partir da leitura de Benjamin. Segundo o teórico espanhol, "Se trata de una experiencia cultural nueva o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oir y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos" (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 36).

publicações impressas — ou mesmo na tradição oral —, agora também pode ser discutido e referenciado, por exemplo, em um post no Facebook ou compartilhado no grupo de WhatsApp. Esse texto poderá ser consumido por estudantes ao mesmo tempo em que acionam os memes e músicas no celular. As possibilidades são múltiplas nas formas de ser e estar engendradas por essa dinâmica – que consideramos reconfiguradora dos hábitos midiáticos e da própria apreensão da realidade. Há de frisar-se: no contexto atual, "a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social" (CASTELLS, 2006, p. 573).

Conclusão

Os dados apresentados no tópico dedicado à variável tecnológica indicam que as redes sociais ilustram uma profunda transformação no modo como as informações circulam entre os/as docentes. É possível verificar que plataformas como WhatsApp, Instagram e Netflix se converteram no principal vetor de sociabilidades e de interação entre professores, professoras, alunos e alunas. Tal constatação realça o fato de, para além das questões da tecnologia na sala de aula, os aplicativos reformularem as maneiras de ser e estar no mundo, tendo consequência direta na forma como os/as docentes ministram e administram conteúdos e tecem seus discursos no contexto escolar.

Assim, o smartphone e as suas respectivas aplicações, com menção especial ao WhatsApp, somados à gama de outros recursos tecnológicos disponíveis são ferramentas indispensáveis ao convívio e às práticas sociais. Nesses espaços digitais circulam informações, discursos e representações da própria dinâmica escolar, atravessada diuturnamente pela dinamicidade das ocorrências extraescolares — que a ela se misturam.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Celular ganha cada vez mais espaço nas escolas, mostra pesquisa**. 24 agosto 2018. Educação. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/celular-ganha-cada-vez-mais-espaco-nas-escolas-mostra-pesquisa. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ÉPOCA NEGÓCIOS. **Brasil tem 230 milhões de smartphones em uso**. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html.Acesso em: 12 dez. 2019.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD TIC: em 2014, pela primeira vez, celulares superaram microcomputadores no acesso domiciliar à Internet. **Agência IBGE Notícias**, Estatísticas Sociais, 06 abr. 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet. Acesso em: 04 fev. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. Retos culturales: de la comunicación a la educación. **Revista Nueva Sociedad**, n. 169, set./out., p. 35-43, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770. Acesso em: 29 mar. 2020.

Formação midiática e tecnológica de docentes

Edilane Carvalho Teles
Gláucia Silva Bierwagen

Introdução

Compreender os desafios da formação midiática e tecnológica de professores/as através das respostas apresentadas na pesquisa *Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do Ensino Básico*[1], quanto às especificidades das formações inicial e continuada, é o escopo da presente sistematização. Ela propõe reflexão a respeito dos modos como as relações acadêmico-formativas e profissionais para a área docente envolvem a comunicação, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e os *media* nos processos, percursos e práticas pedagógicas. Para tanto, apresenta:

(a) os desafios evidenciados nos dados, por meio de números, percentuais e respostas apresentadas;

(b) análise sobre a diversidade das formações na práxis pedagógica;

(c) proposições da pesquisa quanto às interações docentes com os meios comunicacionais, relacionando-os às perspectivas discentes e às condições de infraestrutura das escolas;

(d) questionamentos sobre o lugar, tempo e espaço na formação das/dos docentes envolvendo, por exemplo, contextos e construtos dialógicos entre os campos Comunicação e Educação.

---

1 CITELLI, Adilson (Org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico** [recurso eletrônico]. – São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/. Acesso em: 25 jan. 2021.

Com o acréscimo de acontecimentos temporalmente desafiadores e que alteraram os percursos da pesquisa, uma vez que ela foi realizada no período anterior à pandemia do Covid-19, propõe-se um viés discursivo e reflexivo complementar à formação docente.

Durante o isolamento sanitário iniciado no ano de 2020, como sabemos, as redes de ensino municipais, estaduais e federal brasileiras tiveram de suspender aulas e fechar escolas, faculdades e universidades como medida para combater aglomerações, uma das principais formas de contágio do vírus. Dessa forma, os processos e percursos propostos em ambientes de escolarização são modificados, passando a ser empregados meios e procedimentos emergenciais para promover a comunicação, aulas e atividades pedagógicas online e a distância, denominadas de *ensino remoto*[2], com os mais de 47 milhões de estudantes em todas as etapas da educação básica – educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental ciclos I e II, ensino médio e mais de 6 milhões de alunos no ensino superior (INEP, 2019; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Vale destacar que tal medida não atendeu a todos/as os/as estudantes, o que evidenciou o 'fosso', por assim dizer, das mazelas e problemas de acesso às tecnologias e redes de conexão, bem como trouxe à superfície uma política educacional incapaz de contemplar a todos/as e não apenas aqueles que podem pagar pelos espaços e materiais de instituições privadas de ensino.

Dentre as estratégias utilizadas, que estão/estavam em curso, destacam-se: a produção de materiais impressos enviados aos/às estudantes, programas de aulas síncronas e assíncronas, *lives* transmitidas por televisões educativas e internet[3], uso de ambientes virtuais de aprendizagem como Google

2 Registra-se que a modalidade de educação a distância (EaD) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, e por meio da Portaria do MEC nº 2.117/2019 permitiu que as instituições de ensino ofertassem até 40% de cursos/disciplinas de forma integral ou parcial, combinando e mesclando ensino presencial e ensino a distância - ensino híbrido. A EaD possui suas especificidades, como, por exemplo, elaboração de cursos, formação docente, infraestrutura, etc. As estratégias emergenciais de ensino/aulas remotas, legalizadas pela Portaria nº 343/2020, são uma espécie de rearranjo de técnicas, recursos e formação do ensino presencial.

3 As *lives* - webconferências a distância - permitiram que docentes e discentes tivessem condições de realizar interações e de organizar seus tempos de aprendizagem de forma aproximada à educação presencial. No Estado de São Paulo, por exemplo, houve esforços na produção de aulas das disciplinas do ensino fundamental I, II e ensino médio por docentes do estado de São Paulo divulgadas pela TV Cultura e TV Univesp por meio da plataforma *Youtube*.

Classroom, Moodle, dentre outros; emprego de recursos de comunicação síncrona como Google Meet, Zoom, YouTube para realização de aulas a distância e de aplicativos como o WhatsApp para comunicação com famílias e estudantes. Um grande desafio apontado por pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é que os/as estudantes, já em situações desigualitárias de acesso à educação, não possuem/possuíam condições básicas (equipamentos necessários para transmissão de dados, acesso à internet ou a TV digital) para acompanhar as atividades de ensino remoto durante o período de isolamento social[4] (IPEA, 2020).

No entanto, até o momento da escrita deste artigo, em dezembro de 2020, com o avanço do número de casos e a chegada de uma segunda onda de Covid-19, tanto as estratégias emergenciais do processo educativo com os alunos e alunas quanto a formação dos docentes em serviço continuam indefinidas; existem dúvidas com relação à volta as aulas presenciais e/ou semipresenciais, além da não resolução quanto à falta de conectividade e equipamentos tanto de estudantes quanto de docentes. Portanto, um problema irresoluto que precisa de mais empenho político e social.

Desafios à formação inicial e continuada de professores/as

De início, as descrições e análises elaboradas em nossa pesquisa se referem à construção de um mapeamento no qual constam as formações e práticas pedagógicas, no afeito às inter-relações com os media e as tecnologias, em um processo que alcança da graduação à prática profissional. Nesse sentido, do questionário original (CITELLI, 2020) foram individualizadas treze (13) questões convergentes às proposições reflexivas em destaque. Em seguida, consideradas as demandas mais recorrentes à problemática, cuja alocação se faz presente em temas como: recursos tecnológicos e midiáticos

4 Para mitigar essa desigualdade, a pesquisa forneceu estimativas de implementação de uma política com um valor aproximado de 3,9 bilhões de reais para compra de equipamentos como: um *tablet* ou celular; um *chip* de dados para os que não tivessem conexão à internet pudessem acessar materiais/atividades escolares *online*; e um *kit* com conversor digital e antena digital interna para os/as estudantes sem acesso à internet, mas com um aparelho de televisão em seus domicílios. Mesmo assim, cerca de 300 mil estudantes poderiam não ser atingidos por essa política (IPEA, 2020).

para fins pedagógicos, infraestrutura das escolas, formações realizadas pelos/pelas docentes, além de respostas pontuais oferecidas pelos/pelas discentes, como uma das referências na compreensão do que propunham como possibilidades, acessos e usos dos *media* nos contextos formativos. O quadro abaixo (Quadro 1) sistematiza esse conjunto de questões para uma ordenação afinada à formação docente:

QUADRO 1 – Comparativo das questões individualizadas

Recursos midiáticos para fins pedagógicos **Formulário Docentes**	**Infraestrutura** **Formulário Docentes**	**Recepção dos Estudantes** **Formulário Discentes**
O que fazem quando utilizam a internet (Q31); Tipos de conteúdos que compartilham com os/as estudantes (Q32); Como classificam a relevância dos conteúdos que circulam nas redes sociais (Q33); O que pensam sobre a presença do celular no cotidiano escolar (Q34 e Q35); Se consideram diferentes meios de comunicação para ministrar as aulas (músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc.) (Q36).	Equipamentos disponíveis na escola para uso didático-pedagógico (Q17); Os equipamentos / dispositivos existentes nas escolas em que concentram a maior parte das aulas (Q18); Em caso afirmativo à presença de computadores, quem os utiliza (Estudantes, Professores/as, Funcionários/as Administrativos, Direção) (Q19).	Uso, por parte dos professores/as, de 'recursos diversos' (Q11); Se a utilização das proposições da questão anterior ajuda na aprendizagem (Q12); A frequência do uso do celular na sala de aula (Q28); Se compartilham conteúdos em sala de aula com os dispositivos móveis (Q29); Atividades / proposições dos/das docentes (Q31).

Fonte: MECOM (2019)

A princípio, os/as professores/as entendem que para existir interação com os meios de comunicação seria necessário que a escola fosse dotada de "boa" infraestrutura tecnológica, o que, de acordo com os/as entrevistados/as, nem sempre acontece, deixando em suspenso a inclusão e uso de

vários equipamentos, a exemplo da internet. Daí os destaques de docentes e discentes sobre a precariedade dos dispositivos com os quais é possível contar, considerando o objetivo de melhorar a qualidade da aula, conforme constatado nas questões 17 a 19[5]. A primeira questão fez menção aos equipamentos disponíveis na escola para uso pedagógico; a segunda, sobre a existência de computadores com acesso à internet nas salas de aula, professores/professoras, secretarias e laboratórios; e a seguinte refere-se à individualização da tecnologia nos contextos e discursos dos sujeitos, geralmente relacionada ao uso de computadores.

Em seguida, a recuperação das questões 11, 12, 28, 29 e 31 extraídas do questionário discente[6] serviram de elementos reflexivos e comparativos, tendo em vista as considerações que envolvem o fazer pedagógico e formativo; a primeira, sobre o emprego pelos/pelas professores/professoras de notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, filmes, entre outros, com o objetivo de que estes sejam meios para explicar os conteúdos durante as aulas; a segunda, em caso afirmativo, se e quando o uso desses 'recursos' ajudaria a compreender melhor a matéria; a terceira, se durante as aulas

---

5 Q17 - Indique o(s) equipamento(s) disponível(is) nessa escola para uso didático/pedagógico. Televisão/ rádio /gravador de áudio / câmera fotográfica / aparelho de DVD / filmadora / projetor multimídia (*PowerPoint*, etc) / outros.
Q18 - A escola na qual você concentra a maior parte de suas aulas tem: (Pode assinalar mais de uma alternativa). Computador sem internet nas salas de aula / computador com internet nas salas de aula /computador sem internet na sala dos professores / computador com internet na sala dos professores / sala de informática com internet / sala de informática sem internet / computador na secretaria/diretoria, com ou sem internet / não possui computadores.
Q19 - Caso a escola tenha computadores, eles são utilizados: Por estudantes /por professores(as) / por funcionários administrativos/diretoria. Se necessário, assinale mais de uma alternativa. Caso a escola não possua computadores, deixe em branco.

6 Q11 - Os seus professores e professoras utilizam notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, filmes para explicar a matéria ou dar exemplos durante a aula? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.
Q12 - Caso utilizem tais recursos, eles ajudam a compreender a matéria dada? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.
Q28 - Com que frequência você acessa seu smartphone em sala de aula?
Q29 - Você compartilha conteúdos (fotos, memes, músicas, etc) com seus amigos durante a aula?
Q31 - Quais das atividades abaixo você realiza em sua escola? Pode assinalar mais de uma alternativa: fanzines / poesias / contos / crônicas / história em quadrinhos / teatro / radio / atividades musicais / dança / saraus / jornal escolar / jornal mural / vídeo / outro.

eles compartilham conteúdos (fotos, *memes*, músicas, etc.); e, a última, sobre as atividades em proposições mais 'ativas', por assim dizer, como propostas artísticas, literárias, imagéticas, midiáticas e tecnológicas, entre as opções sugeridas, que os/as docentes desenvolvem, como: fanzines, poesias, contos/crônicas, histórias em quadrinhos, teatro, rádio, atividades musicais, dança, saraus, jornal escolar, jornal mural, vídeo, entre outras. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões pautadas nas comparações propostas, a partir dos dados observados nas respostas tabuladas.

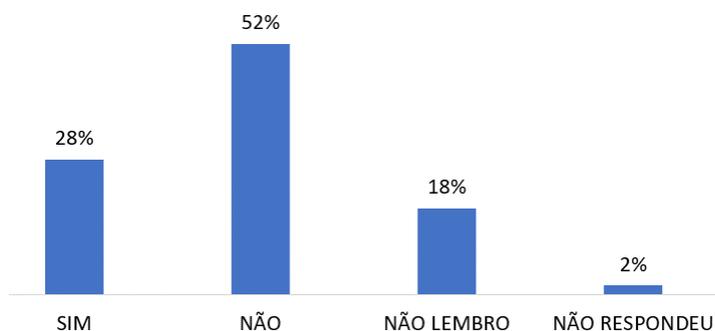
O primeiro e maior desafio à formação inicial e continuada do/da docente para o trabalho com os *media* e as tecnologias em sala de aula é a sistematização dos modos e formatos de usos midiáticos para um possível mapeamento das respostas, as quais, conforme demonstram, nos contextos diversos possuem similaridades e distanciamentos; ou, ainda, respostas como "nenhum", "pouco" ou "uso limitado", dentre os principais vetores identificados e reconhecidos como possíveis, tanto por docentes quanto por discentes. Portanto, um não uso ou uso limitado é, muitas vezes, considerado desafio difícil, pois urgem orientações quanto aos modos de utilização e formatos dos recursos disponíveis.

Na elaboração das análises, buscou-se conhecer as experiências e/ou oportunidades formativas que os/as docentes tiveram durante as formações, segundo consta nas questões 39 a 41[7] — especificamente durante o período da graduação. Quanto à existência de alguma disciplina dirigida à área, não foi definida ou apresentada na pesquisa um nome em específico, apenas alusões às diversas possibilidades de interface com a presença dos *media* e das TICs. Para tanto, foram citados os estudos que inter-relacionam a comunicação/educação, nas variáveis como mídia e educação, informática na escola, leitura crítica da comunicação, televisão e criança, entre outros nomes/termos/conceitos, transparecendo na indagação que outras nomenclaturas e escolhas poderiam fazer parte.

Assim, comparando as questões referentes à formação (Q39, Q40 e Q41), os resultados obtidos foram os seguintes: dos 509 entrevistados/as que fizeram parte do estudo, 264 afirmaram que "não", 143 que "sim", 91

7 Q 39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?
Q 40 - Em caso positivo, lembra o nome da/s disciplina/s (cite-a/s)?
Q 41 - De forma resumida, você se recorda do conteúdo tratado na(s) disciplina(s)?

“não lembravam” e 11 deixaram em branco (ver os percentuais na Figura 1). Desse modo, metade dos/das professores/as não tiveram oportunidades formativas na área durante a graduação, o que acaba incidindo nas práticas profissionais das escolas no ensino básico, uma vez que nestas existem registros significativos quanto ao distanciamento de propostas voltadas ao trabalho nas interfaces Comunicação e Educação, não apenas nos discursos dos sujeitos nos contextos, bem como nos percursos dos currículos formais.

Figura 1 - Cursou alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação durante sua formação docente (cursos de graduação/licenciatura)?

Fonte: MECOM (2019).

Considerações quanto à formação:

- Dos/das docentes respondentes (Q39), com variações entre os estados, apenas 28% indicaram haver feito disciplinas, durante a graduação, voltadas à área de Comunicação, TICs e/ou *media*; 52% não tiveram tais aulas e 17% não se lembraram. Ou seja, os estudos dirigidos à interface são limitados, pois mais da metade não tiveram este tópico específico como parte da matriz curricular e formação.
- Dos/das que indicaram estudos voltados à área da Comunicação durante a graduação (Q 40), 45 docentes recordaram que estas proposições estavam dirigidas à aplicação de tecnologias em disciplinas que registravam títulos específicos aos estudos na interface, como: aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem, laboratórios virtuais, *wiki*, jogos educativos, pacote Office, blogs, redes sociais. Destes, 55 docentes em suas áreas (Biologia, Física, Língua Portuguesa, Geografia, Didática, dentre outras) vislumbraram as tecnologias como “ferramenta” de apoio em sala de aula. Apenas 2 docentes relataram o uso de tecnologias na pós-graduação (mestrado com

a temática de objetos educacionais e especialização em *Designer* Instrucional), mas não se lembravam das disciplinas que tiveram na graduação. Apenas 1 professor respondeu que realizou a licenciatura online. Outros 2 professores indicaram ter feito a licenciatura na década de 1980, não tendo disciplinas que tratassem da comunicação na educação.

Nesse sentido, ao que parece, essas considerações quanto à falta de conteúdo acerca da interface entre a comunicação e a educação na formação docente consignam forte incidência nos construtos das experiências no ensino básico. Um dos depoentes assevera: "*Não tinha uma disciplina específica; em determinados momentos, alguns professores conversavam sobre leitura crítica da mídia nos meios educacionais*"; indicando que havia vagueza na formação, mas, ao mesmo tempo, um entendimento e preocupação com a área nos discursos pedagógicos dos/das formadores/as. Outro docente destacou que as "*TICs foram exploradas em todas as disciplinas*", apontando o uso delas para apresentar conteúdos, recursos ou outras probabilidades numa perspectiva de criação — aqui levantadas como hipótese, pois o respondente não acrescentou nenhuma outra explicação ou descrição.

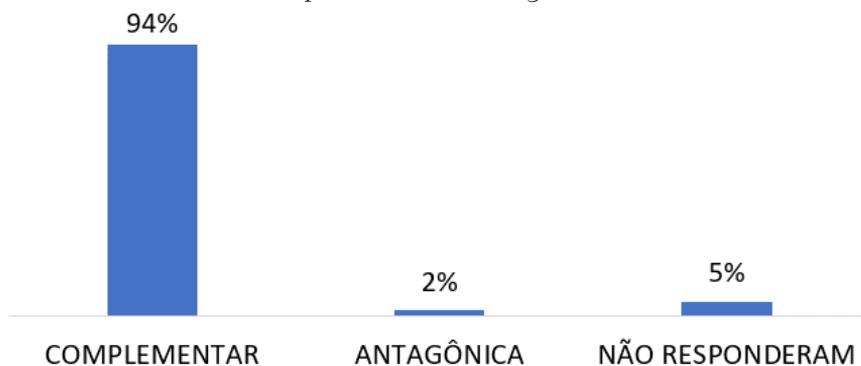
No atinente aos nomes das disciplinas (Q40) citadas por quem desenvolveu estudos na interface comunicação e educação (ou aproximados), foram lembrados os seguintes termos: *(1) Mídia e Educação; (2) Multimídias; (3) Letramento Digital; (4) Tecnologias Educacionais; (5) Tecnologia da Educação; (6) Informática Educativa; (7) Educação e mídias; (8) TIC na Educação; (9) Informática aplicada ao Ensino; (10) Noções de Computação para o Ensino e Tecnologia do Aprendizado; (11) Educação a Distância com Recursos da Informática, Computador e Internet.*

Destarte, há várias maneiras de propor e trabalhar a inter-relação dos campos Educação e Comunicação (CITELLI, 2011), cujas definições, conceitos e aportes teórico-metodológicos aparecem em diferentes formatos e modalidades. Calvani (1997) não vislumbrava termo apropriado para indicar com precisão a inter-relação, deixando aos espaços e formações uma diversidade que precisa ser compreendida para o próprio fortalecimento das práticas, assim como das respostas às demandas da sociedade implicadas e imbricadas com os aparatos tecnológicos e midiáticos, raramente convergentes aos das escolas. Quanto aos conteúdos estudados (Q41), o distanciamento aumenta, pois repetem os termos proferidos como nomes das disciplinas para justificar os fragmentos das memórias. Importante referir que não se trata de uma dificuldade exclusiva do/da docente, mas de uma problemática que

envolve as escolhas para os currículos e as ações efetivadas durante as formações, por isso, uma não-memória sistematizada pelos sujeitos sobre a área, a qual insiste em permanecer em um não-lugar, podendo ou não, fazer parte da formação inicial.

Quando indagados/as se entendem a inter-relação escola e meios de comunicação como complementar ou antagônica (Q42 e Q43)[8], 475 respondentes (94%) afirmaram que é complementar, 9 (5%) antagônica e 25 (2%) não responderam. Desta forma, a quase totalidade dos/das colaboradores/as reconheceram a importância da interface, como demonstra a Figura 2:

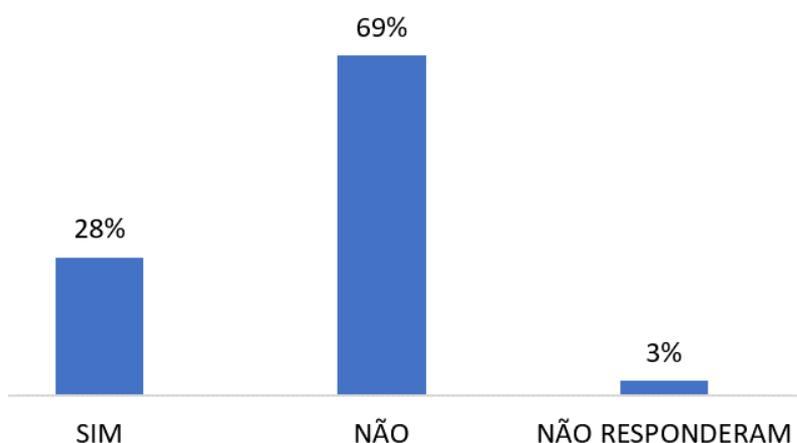
Figura 2 - Inter-relação escola e meios de comunicação: complementar ou antagônica?

94%
2%
5%
COMPLEMENTAR
ANTAGÔNICA
NÃO RESPONDERAM

Fonte: MECOM (2019)

Portanto, há o reconhecimento de que as formações deveriam incluir e/ou propiciar ações mais pontuais e específicas durante os percursos da graduação, pois, de acordo com as respostas, não existem registros reveladores de reflexões e/ou práticas pedagógicas concernentes a processos educomunicativos, incluindo os *media* e TICs. Outro ponto diz respeito à diversidade das disciplinas, termos e modos de promover a inter-relação que estamos a enfatizar. Se a presença é ou deveria ser "complementar", como afirmam, as inter-relações mediadoras nas formações precisariam vislumbrar a sistematização e possibilidade de uma área/campo de conhecimento que pudesse melhor esclarecer sua inclusão e presença na trajetória, assim como nas ações pedagógicas dos futuros profissionais.

8 Q42 - Você considera a inter-relação escola e meios de comunicação: Complementar / Antagônica. Q43 - Comente a resposta anterior.

Nesse sentido, quanto ao conhecimento de alguma informação sobre programas oficiais (Q44)[9] voltados à formação continuada do/da professor/a para o trabalho com os meios de comunicação ou com as tecnologias, 349 (69%) responderam que não têm informação, 143 (28%) acenaram positivamente e 17 (3%) deixaram em branco, reforçando a ausência da área também durante o exercício profissional, conforme gráfico (Figura 3):

Figura 3 - Conhece algum programa oficial voltado à formação continuada do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?

Fonte: MECOM (2019).

Dos 143 professores/as que responderam afirmativamente (Q45)[10], 124 acrescentaram os seguintes cursos, programas e/ou projetos variados, com os quais interagiram:

- Sudeste: Cursos de formação na escola em que lecionam; no estado de São Paulo, citam, particularmente, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) e, pela Capital, o EDUCOM (Educomunicação); o Proinfo; a Licenciatura em Educomunicação (USP); os cursos de especialização do SENAC, DAT (Diário do Alto Tietê) na sala de aula; cursos na UNESP e Unicamp;

9 Q44 - Você tem informação acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?

10 Q 45 - Em caso positivo, qual?

- Centro-Oeste: Curso ofertado pela DE (Diretoria de ensino), tanto no âmbito municipal quanto no estadual, aos professores e professoras através do setor de Tecnologias;
- Nordeste: Curso de formação pela E-nova no estado da Bahia;
- Sul: Pós-graduação disponível pela SED-SC (Secretaria de Educação de Santa Catarina);

Na região Norte não ocorreu citação envolvendo este tópico.

Quanto aos "Programas nacionais e recursos tecnológicos de acesso gratuito pela internet", alguns professores/as, conquanto não consigam precisar o período de realização dessas atividades formativas (os programas de introdução da informática na educação existem desde 1973), fazem referência ao fato de secretarias e do Ministério da Educação haverem propiciado cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento no uso do computador. Aparecem, também, cursos de educação a distância (EaD), incluindo formação de tutores; uso do GeoGebra (um aplicativo para o ensino da matemática) e Google Education; Programa Futura; cursos da Revista Nova Escola; Letra e Vida, Ler e Escrever, PNAIC (Programa de Alfabetização na idade certa); curso de Novas Tecnologias na Educação (NTE); Instituto Natura; Fundação Lemann; UAB (Universidade Aberta do Brasil) com cursos ministrados por Universidades Federais; Mídias na educação, E-Proinfo; Educação conectada; cursos oferecidos por sindicatos de professores; TV Escola, Futura e TV Cultura; Programa Mídias na Educação. Há, também, entrevistados/as que definem como "*vários*", "*cursos*" ou não lembram; dentre as respostas, uma docente afirma ter sido "*capacitadora de professores em um projeto do Estado de São Paulo em que usávamos programas com informações educacionais.*"

Com relação ao caso específico do estado de São Paulo, constata-se que há uma aproximação em relação à realidade nacional: apenas 94 (31%) dos professores e professoras informaram conhecer programa oficial voltado à formação continuada para a área, enquanto 199 (66%) responderam que desconhecem algo específico para esta formação e 6 (2%) deixaram as respostas em branco.

Tais dados revelam que é grande a diversidade de oportunidades formativas (ou a ausência delas), sendo majoritárias as respostas referentes aos cursos ofertados pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios citados na pesquisa, assim como em EaD e via mídias, a exemplo da revista Nova Escola e a TV Cultura. Os/as docentes que fizeram parte da pesquisa citaram apenas algumas destas atividades voltadas à formação, pois somente metade

dos/das que responderam positivamente lembraram de alguma forma nomes de programas, projetos, cursos, entre outras oportunidades encontradas. Ao apontá-los, não justificaram as escolhas para citá-los, o que de certa forma corrobora com o destaque de Citelli (2010, p. 83), ao afirmar que

> [...] a maioria dos docentes em serviço espera, hoje, programas de formação continuada que os auxiliem a acertar o passo dialógico com as demandas diferenciadas dos alunos, quase sempre vindas das áreas da imagem, da informática ou, genericamente, dos meios de comunicação.

No ano de 2020, com o ensino remoto, tal assertiva não poderia ser mais urgente, pois a não presença de uma formação continuada, como parte do currículo e estrutura geral dos processos, não apenas evidenciou a lacuna das formações, assim como um problema a ser revisto, uma vez que compõe uma das áreas mais acessadas e desafiadoras à práxis dos/as professores/as, que passaram a interagir e aprender mais sobre dispositivos e meios tecnológicos para dar continuidade ao processo laboral e às aulas. Esse quadro poderá alterar o cenário e os dados apresentados pela nossa pesquisa (CITELLI, 2020).

Tal processo tende a se direcionar para um entendimento da perspectiva contínua das aprendizagens, de modo que possam atender às demandas diferenciadas nos diversos contextos e realidades, o que é um desafio e não uma constatação. Vale dizer que nos últimos decênios o cenário não parecia haver conhecido grandes mudanças. Entretanto, a expectativa é de que, com as "pressões" últimas, especificamente vivenciadas no ano de 2020, ocorram transformações e maior inclusão dos media e TICs nos currículos.

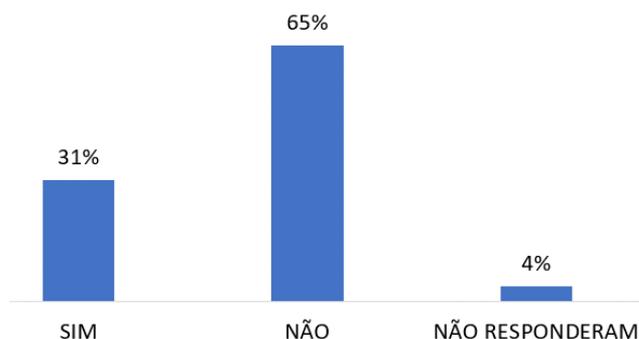
Outro item investigado foi se os/as docentes tinham realizado algum curso de formação continuada voltado ao trabalho com os meios de comunicação em sala de aula (Q46)[11]: 158 disseram que sim, 330 não e 21 deixaram em branco (ver percentual na Figura 4). Para os que responderam afirmativamente foi solicitado que dissessem qual curso tinham realizado (Q47)[12]; entretanto, não houve respostas.

Assim, como a formação inicial, a continuada também registra uma não presença, pois, para mais do dobro das respostas, a negativa está nos

11 Q 46 - Você já realizou algum curso de formação voltado ao trabalho com os meios de comunicação em sala de aula?

12 Q 47 - Em caso positivo, qual?

discursos e consequentemente nas práticas. Portanto, se não são consideradas, o distanciamento torna-se uma constante.

Figura 4 - Realizou algum curso de formação continuada para o trabalho com os meios de comunicação em sala de aula?

Fonte: MECOM (2019).

Aqueles que responderam afirmativamente foram questionados se gostariam de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho (Q47)[13], conforme gráfico abaixo (Figura 5). Seguiram-se como resultado:

(a) Sim, independentemente do local do curso ou se é virtual/presencial — 251 (49%) escolheram esta opção;

(b) Sim, 116 (23%) docentes indicaram esta alternativa desde que o curso ocorresse em uma das escolas nas quais lecionam;

(c) Não, no momento eu não gostaria de realizar esse tipo de curso — foi a resposta dada por 63 (12%) respondentes; do total, 79 (16%) deixaram a alternativa em branco.

13 Q 48 - Em caso negativo, gostaria de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho com os meios de comunicação na sala de aula? A) Sim, independentemente do local do curso ou se é virtual/presencial. B) Sim, desde que o curso fosse ministrado em uma das escolas nas quais leciono. C) Não, no momento eu não gostaria de fazer curso desse tipo.

Figura 5 - Gostaria de realizar algum curso voltado à formação para os meios de comunicação?

Fonte: MECOM (2019)

Diante das respostas, observa-se que mais de 70% dos/das docentes gostariam de participar de cursos de formação continuada, seja em ambiente virtual ou presencial e independentemente do local. Assim, consideradas as últimas respostas, nota-se que muitos/as estão interessados/as em se qualificar na área, demonstrando preocupação com os seus próprios processos formativos continuados, tendo em vista o contexto e a cultura em mudança.

Sobre a educação permanente em serviço, Gatti e Barreto (2009) argumentam que há falta de clareza sobre o que se trata exatamente. Assim, é chamada de formação continuada o conjunto de modalidades que não contemplam, necessariamente, as trocas de saberes teórico-práticos, cabendo neste rol estratégias como: (a) cursos realizados após a graduação; (b) reuniões pedagógicas; (c) participação na gestão escolar; (d) horas de trabalho coletivo na escola; (e) congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas Secretarias da Educação ou outras instituições presenciais ou a distância. Nesse viés de entendimento, a educação é um processo constante (FREIRE, 1993), portanto, todos os processos educativos com a família, comunidade, formação inicial e continuada apontam que estamos sempre aprendendo, ou seja, "[...] no saber que podemos saber mais"[14] . Contudo, Freire (2001, p. 71) discordava das práticas de formação de professores/as, que chamava de "pacotes, elaborados" por "meia dúzia de especialistas", que "transpiram autoritarismo", cabendo aos/às professores/as o papel somente de 'aplicar' o que aprenderam 'docilmente', para melhorar os processos e percursos educativos. Neste

14 Ibidem, p. 20.

sentido, ele valorizava as formações que elevam a autonomia e protagonismo docente, assim como o caráter não instrumental da ação educativa.

Buscando compreender os conceitos e práxis defendidos nos discursos e currículos, a questão de múltipla escolha "O *termo educomunicação: a) já circulou em minhas conversas ou leituras; b) nunca circulou em minhas conversas ou leituras; e c) branco*" (Q49) teve os seguintes percentuais gerais:

Figura 6- O termo 'educomunicação':

Fonte: MECOM (2019)

Assim, como demonstra a figura acima, 58% nunca ouviram o termo, sendo que o maior contingente dos que conhecem o conceito de "Educomunicação" está localizado entre os/as docentes do Estado de São Paulo. Ou seja, da formação inicial à continuada, os números e percentuais das respostas indicaram uma lacuna/dificuldade a ser compreendida e investigada com urgência quando a referência é a interface dos campos Comunicação e Educação, atravessada pelas TICs e MÍdias. Havemos de ressaltar que se a cultura e os contextos socioeducativos são de inclusão e usos de dispositivos digitais e redes sociais conectados à internet, é consensual que se alteraram muito nos últimos anos as relações e processos de aprendizagens dos seres humanos, principalmente fora do contexto escolar. Isso deveria implicar uma base formativa a qual os contemplasse, compreendida nos currículos e práticas pedagógicas — aspecto que saltou "literalmente" à luz com mais força, em especial, no período da pandemia e do ensino remoto.

Refletindo sobre a formação docente em 2020

As dificuldades impostas pelo distanciamento, aludidas pelos professores e professoras em 2020, ratificaram-se e evidenciaram-se ainda mais

quando, por conta da pandemia, o ano letivo e as aulas foram limitados ao ensino remoto. Este, a princípio, era novo e de compreensão em construção; com o passar dos meses, e o advento de experiências elaboradas em todo o ano de 2020, ampliou-se sua problemática (presente em muitas realidades institucionais, tanto da escola pública quanto privada). Dificuldades emergiram especialmente nas unidades de ensino que deram continuidade à educação formal, as quais buscaram formações pontuais para a formação de seus docentes. Depararam-se, nesse processo, com a 'descoberta' e/ou entendimentos diversos sobre outros modos do fazer pedagógico, notando-o frequentemente atravessado pelas tecnologias e dispositivos conectados à internet, o principal canal de comunicação possível para o estendido momento pandêmico. Como observado nesse contexto, o processo foi de muita invenção e tentativas amplificadas por pesquisas e análises, exigindo ainda investigações que ajudassem a compreender melhor uma "transição" não planejada de aulas presenciais a aulas remotas — sem esquecer, contudo, a problemática representada pela impossibilidade de incluir a todos e todas. Tais fatos conduziram, pois, a sociedade a questionar com mais vigor o futuro da educação.

Por meio da pesquisa na literatura acadêmico-científica, encontramos experiências e estratégias de formação promovidas pelos sistemas de ensino e seus docentes para trabalharem com os/as estudantes. Na maioria dos casos investigados, a formação teve caráter urgente, emergencial — e, do ponto de vista técnico-operacional, foi marcada pelo uso intensivo de plataformas, aplicativos, produções de vídeos, dentre outros. Mencionamos a experiência da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus de São Miguel do Oeste, que assessorou as secretarias de educação municipais daquele estado no desenvolvimento de formação com os/as educadores/as, por meio de oficinas feitas por webconferências, distribuição de materiais audiovisuais e impressos, para que professores/as pudessem trabalhar os conteúdos dos territórios catarinenses (KOHNLEIN *et al.*, 2020). Convém reportarmos, também, o caso do estado de São Paulo, com a aplicação da pesquisa *Educação e a Covid-19* realizada pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP), em que um percentual significativo de docentes da rede estadual, ou seja, 67%, revelaram que foram "muito ou totalmente apoiados/as durante o momento em que a educação passou a ser mediada pela tecnologia", em contraposição a 18% que responderam que "nem foram apoiados/as, nem desapoiados/as" e outros 14%, que assinalaram "nada ou pouco apoiado/a" (GRANDISOLI *et al.*, 2020). Podemos citar ainda como proposição à formação docente a distância o canal Sedu Digit@l, no estado

do Espírito Santo, por meio do qual foram realizadas *lives* com profissionais da própria rede e que contaram com convidados/as para a discussão de temáticas sobre o currículo do estado, a educação especial, o uso de tecnologias de informação e comunicação, além da criação de recursos digitais e roteiros de estudos para os alunos e alunas.

Deparamo-nos com relatos de experiências de educadores/as que descreveram como viveram o ensino e como realizaram a autoformação durante o período de distanciamento/isolamento social. Foi o exemplo de um professor que atua no Rio de Janeiro e evidenciou na sua exposição que, além dos programas de formação das secretarias de educação, o/a educador/a necessita empreender sua própria trajetória formativa, desenvolvendo uma atitude pesquisadora. Valendo-se de sua própria experiência, ele explica que durante o período "[...] aproveitou para colocar em dia leituras atrasadas de livros, buscando muitos artigos sobre educação e Geografia em geral [e fazer] cursos on-line" (FREITAS, 2020, p. 43). Outra vivência foi a de um professor de 1º ano do ensino fundamental no Pará, que destaca ter realizado formação através da secretaria de educação para o uso da plataforma online Google Classrooom (ou Google Sala de Aula). O educador esclarece, contudo, que a participação dos alunos e alunas foi pequena nas propostas desenvolvidas nesse ambiente. Além disso, ele salienta que, ao usar o aplicativo WhatsApp, somente 7 alunos, de 20, se comunicaram, postaram textos, fotos ou vídeos (ALBUQUERQUE, 2020).

Foram identificadas experiências de aulas remotas em cursos de formação inicial de docentes, como no caso de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo, em que os envolvidos enfrentaram desafios como a organização emergencial e curto prazo do plano de curso, estratégias pedagógicas mediadas pelas TICs, além da autonomia e cultura do autoestudo dos/das estudantes (ROTHEN *et al.*,2020). Seria oportuno citar ainda as discussões de professores-formadores de licenciatura da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que analisaram os limites da realização de um estágio nos moldes remotos de maneira a preservar a tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como a vivência escolar com pares, interações com estudantes e profissionais de educação básica (SOUZA *et al.*, 2020).

Os estudos iniciais sobre a educação formal neste período evidenciam pesquisas pontuais, que reforçam a importância da formação continuada em temas como os *media* e as TICs. Benedito e Castro Filho (2020), ao avaliarem o ensino remoto na educação cearense, destacaram que a

maturidade na adoção da tecnologia pela escola está relacionada à presença de dispositivos tecnocomunicativos no cotidiano escolar. Entretanto, embora considerem que a formação continuada docente nesta temática deve se submeter à formulação de políticas públicas, de infraestrutura e aos movimentos da sociedade civil, ressaltam que o/a docente comprometido/a investirá na sua própria formação.

A diversidade de itinerários da/na formação para o exercício profissional

Nas reflexões anteriormente apresentadas, apontamos para questões conexas entre a pesquisa realizada e o pós-pandemia; dentre elas o fato de que os/as docentes não tiveram oportunidades formativas ligadas às questões e problemas comunicacionais na interface. Nos casos afirmativos, poucos nominaram as disciplinas cursadas durante a graduação, sendo ainda de naturezas diversas e difusas quando aparecem. Portanto, os/as respondentes sinalizam a ausência de um percurso consensual sobre o estudo e a inclusão da Comunicação e Educação nas matrizes curriculares. Assim, a presença da educação midiática e tecnológica torna-se ulteriormente um aspecto importante que, mesmo negligenciado no percurso formativo docente, faz ressaltar sua necessidade mediante o processo pandêmico, haja vista a existência de um contexto societário completamente imbricado com os dispositivos digitais e móveis, cuja velocidade de circulação é pouco compreendida pela escola. Tal cenário constitui-se, portanto, um desafio a ser considerado na graduação e ao longo da vida profissional das professoras e professores.

Sobre os entendimentos e construtos acerca de suas próprias formações, os/as docentes participantes da pesquisa parecem pertencer a temporalidades distintas: uma, fora dos muros da escola — que centraliza o efêmero, de conectividade instantânea e cada vez maior —; outra, dentro dela — que exige escuta e espera, diferente em velocidade, uma vez que não está relacionada à potencialização das tecnologias como mercantilização globalizada, senão enquanto processo[15].

A diversidade encontrada na pesquisa tanto denota os processos criativos e autônomos que as diferentes instâncias formativas têm promovido,

15 Ver também os capítulos *Tempo Docente* e *Tempo Discente*, concernentes à discussão temporal vinculada ao objeto de nossa investigação.

como apresenta um percurso de (in)definição sobre quais aspectos e características envolvem os vínculos educomunicativos. Conforme visto nas denominações das disciplinas cursadas durante a graduação, os termos variam muito. Cabe, portanto, perguntar se tal abertura não fragiliza certa conduta mais orgânica nos projetos de formação docente quando entra em cena um quadro histórico recortado pelos elementos comunicacionais e tecnológicos. Para além da busca por elaboração e implementação de políticas de formação docente que abranjam o suprimento de meios (oficinas, cursos, vídeos, etc) para o aprendizado relativo aos procedimentos técnicos-operacionais dos *media* e TICs devem possibilitar aos/às educadores/as uma formação em perspectiva educomunicativa, indagativa e contextualizada.

Interação do docente com os meios comunicacionais

O mundo contemporâneo está permeado, em suas relações e práticas sociais, pelos recursos tecnológicos e midiáticos. Não podemos incorrer em ingenuidade e considerar que os docentes estão alheios a isso. Com relação à viravolta sociotécnica das últimas décadas, refletida na vida dos/das docentes, identifica-se na pesquisa que há consciência deste fato. Por exemplo, a investigação revelou que os/as professores/as usam largamente a internet: 96% para pesquisas de várias naturezas, 90% para ler notícias, 90% para preparar aulas, 79% usam e-mails, 79% acessam redes sociais, 68% realizam ou realizaram algum curso online, 44% compartilham conteúdos com alunos/as, 17% para acessar jogos. Nota-se que é bastante relevante no cotidiano do/da professor/a o preparo das aulas, a pesquisa, a preocupação com formação continuada por meio da realização de cursos online.

No entanto, quando se trata de utilizar os conteúdos e linguagens digitais e os *media* (vídeos, músicas, notícias, etc.) nas salas de aula, a presença deles é tímida e restrita. A questão (36) *Você utiliza videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc para ministrar aula?*, que contempla a indagação ao docente acerca do uso dos *media* para fins didáticos e/ou pedagógicos, revela que 16% sempre o fazem, 40% quase sempre, 33% raramente e 7% nunca. Os resultados mostram que 56% dos/das professores/as utilizam tais recursos em suas aulas com relativa frequência. Divergindo das respostas docentes, quando os/as discentes são indagados/as *Se os professores/as utilizam notícias, revistas, propagandas, vídeos, filmes, etc, para explicar a matéria ou dar exemplos durante a aula* (Q11), eles/elas revelam que cerca de 92% dos/das docentes usam

tais recursos[16], sendo que 68% às vezes, 18% muitas vezes, 5% sempre, 5% nunca e 1% deixou as respostas em branco. Para quase 60% dos/das alunos/as, os citados recursos auxiliam na compreensão da matéria em ministração, ao passo que para 31% contribuem às vezes e para 3% nunca (Q12).

Enfim, há um caminho de razoável distância a ser percorrido quando se confrontam os dados entre os processos formativos docentes e determinados requisitos sociais, a exemplo do acionamento das linguagens e dispositivos midiáticos e tecnológicos a serem ativados e experienciados nas salas de aula. Se existem fatores de infraestrutura[17], há também nos contextos das escolas óbices para ajustar os tempos de ensino e aprendizagens com os das dinâmicas sociais, com impactos nos processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, que consignam dificuldades e pedem urgente revisão no sentido de melhor preparar para o trabalho educativo/pedagógico.

Conclusão

As respostas e análises da pesquisa acerca da formação docente permitem-nos concluir que ocorre a necessidade de enfoque mais decisivo nos planos curriculares das licenciaturas quanto à educação midiática e tecnológica. O assunto deve estar presente, seja nas políticas de formação inicial, em programas mais coerentes e orgânicos, seja durante os anos de exercício do magistério – em cursos e propostas preferencialmente desenvolvidos no próprio ambiente de trabalho, próximos das salas de aula, local apropriado para promover as retroalimentações entre teoria e prática, com os seus consequentes desdobramentos nas ações didático-pedagógicas implementadas junto ao corpo discente. Simultaneamente, é importante intensificar as pesquisas concernentes à formação, tendo em conta as já apontadas singularidades da nossa quadra histórica, toda ela em sincronismo com as linguagens e dispositivos tecnológicos e comunicacionais.

16 A diferença "positiva" na percepção dos alunos (observação de que a maioria dos professores emprega recursos midiáticos em suas aulas) pode ser atribuída ao fato de que determinadas séries de livros didáticos/apostilas exploram inúmeros aspectos vinculados aos *media*, conquanto não necessariamente os/as professores/as empreguem recursos midiáticos "diretos", por assim dizer, em sala de aula. Tal fato pode ter gerado diferenças de percepção entre docentes e discentes, prisma a se investigar em desdobramentos futuros.

17 Alguns dos quais analisados em diferentes tópicos ao longo desta obra.

As formações, como revelam os dados, não possuem os mesmos percursos, apresentando interpretações e vivências diversas. Deixam, a priori, o entendimento de que Comunicação/Educação, ou Educomunicação, trata-se de uma área não consolidada e/ou estruturada para a qualificação e a prática profissional do docente nas circunstâncias particulares por nós referidas: o desenho e o desdobramento de uma "nova/outra" realidade tecnocomunicacional, que aponta para a computação quântica, hibridismos nos processos educativos e formativos, o poder dos algoritmos. A vasta rede de controle patrocinada pelas grandes bases de dados ainda é um entendimento e percurso a serem construídos e, ao que parece, este momento chegou com a obrigatoriedade temporal do ensino remoto e a necessária compreensão do seu significado para uma aproximação maior com as TICs e *medias* — considerando a inclusão de todos e um uso mais crítico, consciente e emancipador dos aparatos e dispositivos na realidade das diferentes instituições de ensino, com equidade de oportunidades.

Referências

BENEDITO, S. V. C.; CASTRO FILHO, P. J. de. A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus (Covid 19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 2, n. 3. Núm. Esp., p. 58-71, 2020.

CALVANI, A. **Manuale de tecnologie dell'educazione**. Firenze, Italia: Edizioni ETS, 1997.

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, A, COSTA, M.C.C. **Educomunicação:** Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 60-76.

CITELLI, A. (Org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico** [recurso eletrônico]. – São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/ . Acesso em: 25 jan. 2021.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, R. A. de. Formação continuada do professor de geografia em tempos de Covid 19: minha experiência. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v.5, n.especial, 2020.

FREITAS, K. A. de. Docência no Ensino Fundamental durante a pandemia no município de Ananindeua/PA. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v.5, n.especial, 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682. Acesso em: 25 jun. 2019.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P.R.; MARCHINI, S. Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota técnica nº88**: Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Brasília: IPEA, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 10 dez. 2020.

ROTHEN, J. C.; NÓBREGA, E. C.; OLIVEIRA, I. S. Relato de experiência com a turma "Avaliação Institucional da Educação". **Revista Cadernos de Pedagogia,** UFSCar, v. 13, n. 29 (Edição Especial), p. 97-107, out.2020.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source= content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 17 ago. 2020.

Discentes conectados: perspectivas na educação presencial e remota

Sandra Pereira Falcão
Rogério Pelizzari de Andrade

Introdução

A nossa pesquisa de campo teve distribuição mais diversificada entre os/as estudantes, alcançando amostragem variada do ponto de vista da localização geográfica, da idade e do nível de educação cursado. Nos blocos a seguir, detalhamos tais aspectos, cruzando-os com observações acerca das escolhas metodológicas empregadas na captação dos dados e seus desdobramentos, bem como tratamos de prisma relativo aos conteúdos acessados pelos/as discentes na internet e alguns desdobramentos vinculados ao tempo pandêmico atual.

Cabe destacar inicialmente que as informações coletadas antes do início da pandemia e da consequente paralisação das aulas presenciais apontaram que menos de 5% da amostra não tinha acesso a smartphones. A leitura precipitada do dado indicaria a existência de condições favoráveis para a adaptação do sistema de ensino ao modelo a distância. A familiaridade dos/as jovens com os dispositivos comunicacionais e a possibilidade de realizar as atividades escolares sem sair de casa seriam facilitadores adicionais neste processo e poderiam representar oportunidades para a introdução desde já de estruturas permanentes voltadas para a educação remota.

Estudos realizados ao longo dos meses subsequentes, contudo, revelaram cenário preocupante. Levantamento do Datafolha (2020) feito em parceria com a Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures indica que, em setembro, o celular (84%) foi o dispositivo por meio do qual os/as educandos/as mais tiveram acesso a atividades escolares. Esse foi o melhor

desempenho alcançado em uma série histórica que, em julho, apontava um alcance bem menor (69%) e que deixava de fora quase um terço dos/as estudantes brasileiros/as.

Além disso, a pesquisa, respondida por 1.021 responsáveis por crianças e adolescentes matriculados/as na rede pública de ensino, aponta que 54% dos alunos/as se sentem desmotivados/as a acompanhar os encontros virtuais e a realizar as atividades em casa; 65% dizem ter dificuldades para se adaptar às novas práticas de estudos e 50% acreditam que não houve evolução no aprendizado.

De acordo com reportagem publicada no jornal O Estado de S. Paulo (OKUMURA, 2020), um trabalho divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no final do segundo semestre de 2020 destaca que 67% dos/as estudantes sentem dificuldade para se organizar na nova rotina de aulas online. Entre as principais razões apontadas por eles e elas estaria a falta de concentração.

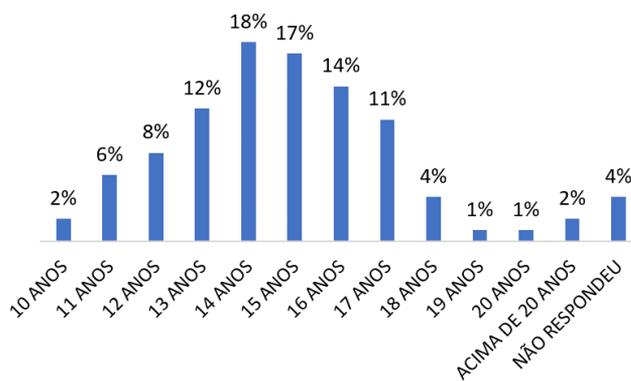
A tendência à dispersão e à falta de disciplina em contextos como o acima apresentado é confirmada por trabalhos anteriores ao cenário estabelecido pela pandemia do novo coronavírus. Estudo de caso aplicado em 2016 envolvendo jovens com idade entre 11 e 29 anos demonstra propensão maior à realização de outras e múltiplas atividades simultâneas no tempo reservado ao estudo fora da sala de aula. Cerca de 65% da amostra admitia, por exemplo, cultivar o hábito de mexer no celular e assistir à TV ao mesmo tempo que fazia o dever de casa (ANDRADE, 2017).

Como confirmarão as informações a seguir, os dispositivos comunicacionais – especialmente os móveis –, assim como seus recursos e linguagens, são familiares e alcançam um espectro significativo da população estudantil, inclusive, oriunda da escola pública. Mais do que isso, pertencem à cultura destes meninos e meninas, os/as quais interagem e compartilham experiências por intermédio de tais dispositivos. Entretanto, essa relativa abrangência não é acompanhada por condições econômicas, sociais e pedagógicas, entre outras, para atender às condições básicas de educação que possa ser considerada ampla, igualitária e efetiva.

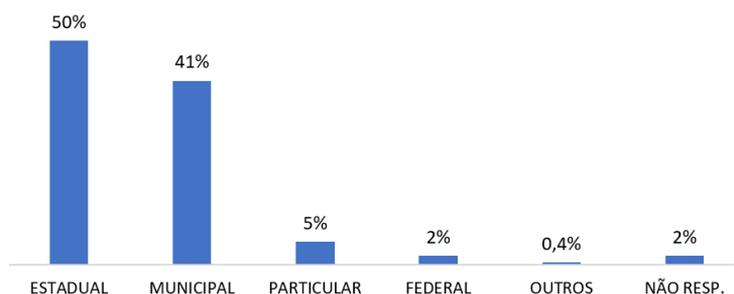
Perfil etário, escolas frequentadas e padrões de acesso digital discente

A maioria dos participantes (90%) registra idade entre 11 e 17 anos, com os picos constatados entre os/as adolescentes de 14 (18%) e 15 (17%) anos.

Em relação às séries de maior presença, destacaram-se, na ordem, o 9º (19%) e o 8º ciclo (17%) do fundamental II, seguidos do 1º (15%) do ensino médio.

Figura 1 - Idade dos alunos

Fonte: MECOM (2019)

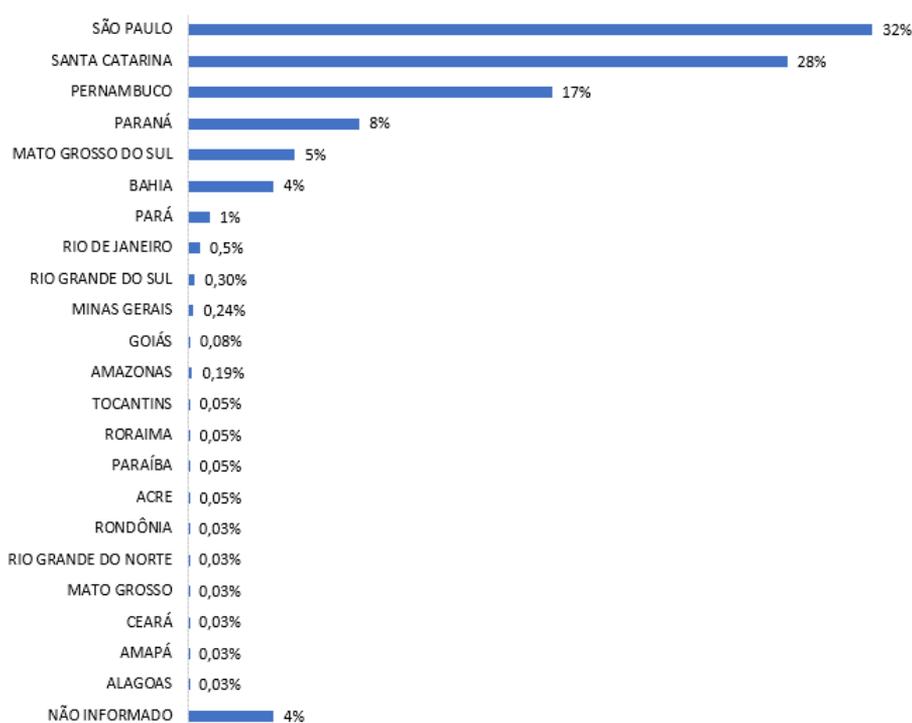
A única exceção — entre as variáveis coligadas ao perfil do alunado — que indica expressiva concentração diz respeito à natureza da rede de ensino à qual estão vinculados. Apenas 5% das matrículas relacionam-se a uma escola particular, enquanto 50% são estaduais e outras 41% municipais, o que revela a majoritária participação de educandos e educandas alocados em unidades públicas.

Figura 2 - A sua escola é:

Fonte: MECOM (2019)

A pesquisa alcançou, ao todo, crianças, adolescentes e jovens adultos matriculados em escolas localizadas em 22 dos 26 estados da federação. Assim como observado entre os/as professores/as, São Paulo teve a maior

participação, com 1173 respondentes (32%). Completam o conjunto das localidades onde foi aplicada a maior quantidade de questionários, em sequência, Santa Catarina (28%), Pernambuco (17%), Paraná (8%), Mato Grosso do Sul (5%) e Bahia (5%). Os 16 demais alcançaram percentual menor que 1%.

Parece oportuno destacar o detalhe de que uma quantidade muito reduzida de estudantes, comparada ao número de professores/as, não preencheu esta pergunta. Enquanto entre os/as educandos/as apenas 2% não responderam, no grupo dos/as docentes este valor é mais de cinco vezes maior, alcançando 20% dos/as respondentes.

Figura 3 - Estado no qual o aluno estuda

Fonte: MECOM (2019).

Refletir sobre a estratégia utilizada no levantamento de dados da região Sul do país nos oferece pistas no tangente à familiaridade dos/as alunos e alunas com as novas tecnologias digitais e à maneira como eles são impactados pela aceleração social do tempo. Como diversificamos os procedimentos adotados na aplicação da pesquisa, um dos nossos pesquisadores, Wellington Nardes, optou pelo contato com estudantes por intermédio de redes sociais e a aproximação inicial era feita através de mensagens encaminhadas

às páginas do Facebook de grupos ligados às escolas — ele escrevia a respeito da pesquisa e sua importância e pedia autorização para socializar o formulário digital entre os participantes.

A receptividade à pesquisa foi, no geral, positiva, e, muitas vezes, o pesquisador era inserido em comunidades do WhatsApp de salas de aula ou de estudantes de determinadas instituições educativas para divulgar o estudo e solicitar o preenchimento do questionário.

O sucesso do método se traduziu no volume de dados obtidos e em um prazo curto. Entre as 17h42min do dia 31 de outubro e 19h34min de 8 de novembro de 2018, portanto, pouco mais de oito dias, 1329 jovens (ou 35,8% do total da amostra), de 127 cidades, sobretudo dos estados do Paraná e Santa Catarina, acessaram e responderam ao formulário por nós encaminhado.

Chama a atenção o fato de, nas primeiras oito horas, 737 (19,8% do total da amostra) novas participações terem sido registradas no banco virtual. Além disso, entre 18 e 20 horas daquele primeiro dia reuniram-se mais dados de estudantes (593 questionários) do que aqueles captados entre os/as professores/as (509) ao longo de todo o período de aplicação da pesquisa. Outro ponto requer menção: 56 destas participações foram computadas entre 23 e 7 horas da manhã, ou seja, muitas delas ocorreram durante a madrugada.

Os resultados gerais reforçam a percepção de que existe uma estreita e contínua relação entre os/as estudantes e as mídias digitais. O smartphone (86%) foi citado por eles e elas como o meio mais utilizado para acessar a internet. Aliás, tal dispositivo é quase exclusivo: a segunda opção com o maior número de citações, o notebook/laptop, não alcança sequer um terço da amostra (32%) e os desktops, que, diga-se de passagem, estão presentes nas salas de informática de boa parte das unidades de ensino, foram mencionados por menos de um quarto dos/as participantes (23%).

Podemos fazer ao menos duas observações a partir da análise desses dados: a) os/as professores/as utilizam de forma mais usual outras plataformas para realizar suas conexões (o dobro do percentual de docentes afirmou que utilizam notebook/laptop (66,8%) e proporção quase equivalente em relação ao desktop (41,3%)); b) há uma tendência em ambas as amostras (docentes e discentes) no sentido de privilegiar as tecnologias móveis de comunicação.

Dentre os prováveis motivos para a consolidação dessas características evidencia-se o barateamento dos celulares em relação a outros aparatos e sua versatilidade, pois reúnem uma multiplicidade de recursos nos quais se incluem aplicativos, ligações telefônicas, mensagens de texto e, é claro, a possibilidade de carregá-los para qualquer lugar.

As informações estratificadas da pesquisa apontam que um dos reflexos diretos do custo reduzido e da flexibilidade oferecida pelos smartphones constitui-se no fato de apenas 5% dos/as educandos/as afirmarem não ter acesso a este recurso (entre alunos do ensino médio, o percentual é ainda menor: 2%. Por idade, inicia com 22% aos 10 anos, caindo para 7% aos 13,3% aos 16 e zero aos 19). Além disso, 58% admitem acessá-lo ao menos de vez em quando durante as aulas (alcança 75% dos/as educandos/as com 17 anos e 72% de todos os/as matriculados/as no ensino médio), 59% permanecem conectados/as por mais de cinco horas por dia e quase dois terços dos/as alunos/as (62%) admitiram ter deixado de fazer tarefa escolar por terem ficado muito tempo navegando na internet.

Observamos que a oferta de uma miríade de recursos visuais e sonoros, assim como a possibilidade de entrar em contato com outras pessoas e de não apenas consumir, mas também de produzir conteúdo, em qualquer lugar e a qualquer hora, acabam por reduzir o espaço e o tempo da educação formal. A concorrência de produtos considerados mais atraentes, em geral voltados ao entretenimento, relega a segundo plano as atividades associadas às relações ensino-aprendizagem nas salas de aula — é preciso considerar que o estudo das matérias, a preparação para as provas, a realização dos trabalhos e deveres escolares são atravessados e, no limite, preteridos por experiências recortadas pelos *media*. Do mesmo modo, ganha relevância a discussão acerca de quanto o entretenimento faz parte da educação e de como a molda de maneira mais afeita à dinamicidade atual dos/as mais jovens (HAN, 2019).

A prevalência dos dispositivos móveis em relação a outros meios é percebida também nos números obtidos na questão que trata das plataformas apontadas como preferidas pelos/as jovens para assistir aos programas. A televisão aberta, até algumas décadas atrás praticamente a única opção disponível, hoje é apenas a quarta (30%), um pouco à frente do serviço de TV por assinatura convencional (29%). O índice representa menos da metade do desempenho obtido pelo YouTube (76%) e está bem abaixo de outras alternativas como Netflix (57%) e os aplicativos para celular (42%).

Convidados a indicar o que mais procuravam enquanto navegavam na internet, os alunos escolheram principalmente vídeos (81%), redes sociais (76%), música (69%), sites de busca (56%) e jogos (52%), esclarecendo a extensão e profundidade dos recursos audiovisuais e da iconicidade na cultura contemporânea.

Ao analisarmos os resultados por idade, constatamos entre os/as mais jovens a propensão maior para se interessarem por entretenimento e menor por interações nas comunidades virtuais. Entre os/as mais velhos/as,

a relação é exatamente oposta. Quando comparamos os/as estudantes de 10 e 19 anos, reconhecemos que os/as primeiros/as elegeram jogos (71%) como a opção favorita, enquanto as redes sociais não são tão prestigiadas (37%). Entre os/as últimos/as, a situação se inverte: Facebook, Instagram e Twitter são mais buscados (88%) e os games (40%) figuram na sexta posição, atrás, inclusive, do e-mail (43%).

Diante das informações e comentários a orientar as nossas discussões em torno dos hábitos midiáticos dos/as estudantes, podemos afirmar que eles/as estão permanentemente conectados/as, de maneira que esta relação joga forte influência no cenário da educação formal. Do ponto de vista do estreitamento dessa comunhão discente com o mundo digital, havemos de frisar o aprendizado intergeracional incrementado durante a pandemia (amiúde entre docentes e discentes — estes por vezes orientando aqueles em determinados procedimentos online) e, ao mesmo tempo, algumas queixas dos/as alunos/as sobre as dificuldades pessoais, o cansaço, a monotonia e os desencontros pedagógicos vivenciados em longas horas aplicadas às aulas e tarefas.

Relatos discentes coletados por pesquisadores/as em diferentes latitudes ao longo dos meses marcados pelo ensino remoto emergencial apontaram arestas importantes a serem aparadas no restante do período de quarentena. Dentre elas, a inadequação do tempo de aula quando esta é dada por via digital — encontros de uma ou duas horas deveriam ter seu tempo enxugado na versão digital, segundo jovens por nós ouvidos em conversas informais. Muitos estudantes recorreram, segundo afirmam, à duplicação da velocidade de exibição das aulas nas plataformas digitais; outros deixaram as câmeras desligadas e, enquanto ouviam os conteúdos, realizavam também outras tarefas, tanto físicas quanto intelectivas.

As opções pedagógicas dos professores e professoras igualmente foram alvo de críticas por parte dos alunos e alunas quando se depararam, por exemplo, com tarefas excessivas (desconsiderando as dificuldades domésticas durante o recolhimento coletivo); a problemática da indisponibilidade de um celular ou um computador por pessoa em boa parte das famílias, no caso de países como o Brasil (o que obriga a rodízios para estudo e trabalho de pais e filhos); a não alternância entre apresentações em PowerPoint e interações mais dialogadas em rede com os/as estudantes — dentre outros aspectos.

Documento do Instituto Península abarcando e cotizando pesquisas de diferentes instituições durante a pandemia de Covid-19 reforçou distintas preocupações familiares no quesito educação juvenil, incluindo aquelas

relacionadas às disparidades socioeconômicas a se constituírem óbices para o bom andamento das atividades remotas de ensino-aprendizagem: "A gente tem de comprar créditos para poder utilizar internet e não tem computador ou celular disponível para todos ao mesmo tempo." [familiar de aluno, em estudo da Fundação Lemann em parceria com o Itaú Social] (PENÍNSULA, 2020).

Guilherme Soares Machado, de 14 anos, aluno de escola pública brasileira, deu seu depoimento a um canal de comunicação nos seguintes termos:

> Estou passando por três situações: tem matéria em que o professor criou até um canal no YouTube para melhorar a explicação; com outras, o conteúdo passado não está relacionado com a matéria diretamente; e, em outras, para obter ajuda, tenho que enviar e-mail para o professor, que em alguns casos não é correspondido. Do meu ponto de vista, o ensino público não está preparado para o EaD [ensino a distância]. (SUSPENSÃO, 2020).

Rui Pedro, estudante do ensino básico lusitano, redigiu depoimento pessoal que se transformou em capítulo de obra editada por pesquisadores portugueses (ALVES; CABRAL, 2020). O excerto abaixo dá conta de percepções bastante assemelhadas às de jovens de outras nacionalidades:

> Depois de ter sido decretado o fecho das escolas, eu apenas tive dois dias sem nada que fazer, pois logo a seguir a minha escola implementou a política de aulas online. No início eu estava eufórico, pois a escola tinha fechado e iríamos ter algo nunca antes pensado, que eram as aulas online. A minha escola deu a todos os alunos tudo o que necessitávamos para não ficarmos prejudicados com este sistema. Quando tudo isto começou, penso que todos estávamos a gostar, pois era tudo novo e diferente. Porém, com o passar dos dias fui-me desinteressando, pois como já nada era novo, eu comecei a perceber que algumas coisas que fazíamos não faziam muito sentido (pelo menos para mim). Pouco a pouco comecei a aborrecer-me com as aulas online e a cansar-me de estar tanto tempo ao computador. Não aguentava mais, mesmo tendo menos aulas. Isto porque, para as aulas assíncronas, havia aplicações com uma quantidade absurda de trabalho autónomo. Se já nos queixávamos durante o ano todo que não tínhamos quase tempo nenhum para nós próprios, agora nem para fazermos todo o trabalho autónomo temos tempo. Isto, se quisermos continuar a ter um pouco de sanidade mental e tempo para fazermos o que gostamos. Parece que os professores pensam que, como estamos sempre em casa, não temos mais nada que fazer. Mas isso não é verdade. Nós todos temos atividades em casa que adoramos. Eu, por exemplo, adoro jogar PlayStation 4 com os meus amigos, pois nestas circunstâncias é o único contacto que tenho com eles. Também adoro fazer edição de clipes de jogos, como por exemplo *highlights* (os melhores momentos) e isso tudo leva tempo.

> Mas também serve para continuarmos felizes a fazer o que gostamos, mesmo em época de quarentena, porque a vida não é só estudar nem trabalhar. Penso que devemos viver, e não ser uma máquina que só pensa em estudar. Na minha opinião, apenas um robot conseguiria fazer todo o trabalho que nos pedem e ainda poder fazer o que se gosta. Claro que em tempo de aulas normal isso vai sendo possível, mas neste momento não dá. (PEDRO, 2020).

Julgamos oportuno lembrar, por fim, a perspectiva segundo a qual as novas experiências relacionadas aos meios de comunicação, tanto pós quanto pré-pandêmicas, são influenciadas por vetores como os algoritmos, que tendem a configurar o perfil de certos públicos, orientando-os na direção de bens, serviços, produtos, gostos, interesses, preferências (um dos pesquisadores do MECOM, Douglas Calixto, desenvolve pesquisa que aborda o tema dos algoritmos a partir da perspectiva educomunicativa. Ver: CALIXTO, 2018). Se desconsiderarmos tal prisma ao intercruzar ensino presencial, ensino remoto e diferentes públicos envolvidos em sua concretização, deixaremos de aclarar o panorama atual quanto às adjacências inerentes ao fenômeno algorítmico.

O cenário descrito no momento anterior à pandemia pode colaborar para que sejam forjadas relações menos interativas, afetivas e abrangentes entre educadores e educandos, conquanto simultaneamente transpareça afabilidade crescente entre sujeitos e máquinas, entre indivíduos e seus avatares, bem como acirramento da dependência dos primeiros em relação aos últimos. Nesse jogo de afetos, o distanciamento estabelecido pela falta de conhecimento a respeito dos valores, das formas de pertencimento, dos elementos de constituição de sentido do outro arriscam favorecer a ausência de diversificação e o esgarçamento nos fios das tramas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. E como nos lembra Serres, "antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém." (2013, p. 12) — isso vale para o exercício da docência de maneira geral e, igualmente, norteia nossos caminhos específicos de pesquisa. O cenário "durante a pandemia", por seu turno, revelou a emergência de relações mais afetivas, mais interativas, abrangentes, focadas na proposta de conhecer os actantes da educação — discentes em especial. Seus interesses precisam ser levados em conta, de maneira a obter-se ganho no processo educativo.

O que se pode verificar, na composição geral do perfil dos/as estudantes alcançados pela nossa pesquisa, é o declínio de interesse pela televisão aberta e também pela TV por assinatura em relação a outras possibilidades. Conquanto a TV possa também ser acessada através das tecnologias móveis,

os/as alunos/as preferem conectar-se a conteúdos mais personalizados, como os do YouTube, ou assistir a séries e filmes de sua preferência. Frise-se que embora canais pagos de televisão estejam em declínio na preferência dos/as mais jovens, canais de *streaming* pagos, como Netflix e Amazon Prime, seguem em ascensão. Aplicativos de celular (entre os quais igualmente figuram os referidos canais de *streaming*) também alcançam maior preferência em relação à TV (estão em terceiro lugar na lista de opções dos/as estudantes). Há que se pensar, aqui, na migração econômica dos interesses comerciais em um mundo "corrido": se antes a propaganda da TV e sobre a TV atingia massivamente grandes contingentes populacionais, hoje ocorre um movimento avassalador no sentido de veicular propagandas que estimulem o uso das mídias locativas, para os mais variados fins. Mais do que isso, temos observado em certos textos digitais uma espécie de "prolongamento algorítmico" de modo a tornar sempre maior o texto e a quantidade de *pop-ups* publicitários aí inseridos. Temos, pois, dois movimentos a analisar neste contexto específico: de um lado, a recusa de grande parcela dos/as internautas à leitura de textos longos; de outro, a superexploração da paciência e certo dolo impingido àqueles que se dedicam a lê-los, considerando-se o procedimento recorrente de alguns sites: estender ao máximo seus textos, às vezes até formulando novos parágrafos algoritmicamente (ROCK CONTENT, 2020; ALMEIDA, 2020; GUIDELINES, 2021), como forma de obrigar o leitor a ver mais anúncios a cada enunciado. Cabe lembrar, também, quão disputado tem sido o mercado de *streaming* — a aparição da Amazon na pesquisa é uma amostra do esforço de gigantes do mercado para abocanhar seu quinhão face aos novos hábitos de consumo de mídia.

A comunicação mais centrada em produtos audiovisuais destaca-se entre os alunos e alunas. Observa-se que apenas um terço das opções assinaladas inclui acessar e-mails, demonstrando ser esta uma forma de comunicação menos usual neste segmento. Dada a instantaneidade onipresente noutras alternativas de comunicação, infere-se que o *delay* temporal um pouco maior associado ao e-mail e à atividade de "abri-lo" para consultas o relega a planos de menor destaque em relação à década passada, por exemplo. A opção relativa a buscar conteúdos especificamente para realizar leituras alcança menos de um terço das citações. Os alunos e alunas, aparentemente, não se dedicam com muito vigor à busca de conteúdos para ler nem se preocupam demais em "procurar" conteúdos com o fim específico de distribuí-los para outros e outras colegas — conquanto compartilhem largamente nas redes diferentes tipos de materiais audiovisuais e mesmo comentários rápidos sobre situações cotidianas. Quanto ao que consideram "conteúdos de pesquisa", item bastante

assinalado, não podemos afirmar ao certo se os/as estudantes pensaram em pesquisa escolar, acadêmica, científica, ou, simplesmente, em pesquisas para satisfazer outras necessidades/curiosidades do dia a dia. Tal equação pode ter encontrado reversões importantes durante os meses nos quais estamos vivenciando a pandemia. Este aspecto exige aprofundamento posterior.

Conclusão

Os critérios estabelecidos para o levantamento e análise dos dados não nos permitem a formulação de inferências estatísticas, nem a generalização dos resultados. Contudo, a abrangência das informações coletadas, que alcançou quase a totalidade dos estados brasileiros, e a distribuição da amostra — que entre os 12 e os 17 anos, variaram entre 8% e 17% dos questionários obtidos — ao menos oferecem condições de apontarmos algumas tendências: (i) mais de 90% estavam matriculados/as em escolas públicas; (ii) acessam a internet por intermédio de seus smartphones (86,4%) em detrimento de outros dispositivos, que oferecem menos mobilidade ou nenhuma, como o notebook/laptop (32,4%) ou o desktop (23,2%); e (iii) preferem as plataformas digitais (YouTube, por exemplo) às mídias tradicionais (TV).

Os achados deste perfil discente trouxeram inúmeras portas investigativas pelas quais podemos enveredar para aprofundamento analítico, e, vistos agora sob cenário radicalmente alterado, incitam-nos a mergulho mais profundo nas águas do ensino remoto emergencial e seus desdobramentos. No mais recente congresso da Intercom[1], alguns dos artigos apresentados pelos integrantes do nosso grupo de pesquisa, o MECOM (Mediações Educomunicativas), encaminharam-se nesse sentido (FALCÃO, 2020; BIERWAGEN, 2020; COSTA, 2020; SOLEDADE; CARVALHO, 2020). Esperamos em breve oferecer novas colaborações na divulgação científica correlacionada a tais buscas.

1 Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (https://www.portalintercom.org.br/a-intercom).

Referências

ALMEIDA, G. M. Spinbot, o robô do mal. **Publishnews**, 18 fev. 2020. https://www.publishnews.com.br/materias/2020/02/18/spinbot-o-robo-do-mal. Acesso em: 07 jan. 2021.

ALVES, J. M.; CABRAL, I. (orgs.). **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19**: entre o caos e a redenção. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf?fbclid=IwAR0Kgfz1-c9-Qk6Z1-OpG1405Gu4hyLb8w3e8JnuA2hnbuxYQBypW72jBaw. Acesso em: 27 maio 2020.

ANDRADE, R. P. O lugar do estudo na aceleração do tempo. In: CITELLI, A. (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 101-116.

BIERWAGEN, G. S. Formação continuada docente em tempos de pandemia da covid 19: os media e as tecnologias de informação e comunicação. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Virtual, Salvador, Bahia, 1 a 10 dez. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-1315-1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

CALIXTO, D. Algoritmos entre a experiência e o acontecimento: o novo *sensorium* nas práticas da Educomunicação. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 41º Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, Joinville, Santa Catarina, 2 a 8 set. 2018. Disponível em: http://portalintercom.org.br/ anais/nacional2018/resumos/R13-0233-1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

COSTA, S. Da contação de histórias à moda tradicional ao storytelling ao estilo contemporâneo: estratégias para estimular o aprendizado durante a pandemia. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Virtual, Salvador, Bahia, 1 a 10 dez. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-1443-1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

DATAFOLHA. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias** – onda 4. Datafolha Instituto de Pesquisa, set. 2020. Disponível em::https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Pesquisa-Educacao-Nao-Presencial-na-Perspectiva-dos-Estudantes-e-suas-Familias-4-1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

FALCÃO, S. P. Comunicação e educação: variáveis humanas, tecnologia e ensino remoto em contexto de pandemia. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Virtual, Salvador, Bahia, 1 a 10 dez. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2795-1.pdf. Acesso em: 08 jan.2021.

GUIDELINES. **Advanced Guidelines for Developments**. Google. 2021. Disponível em: https://developers.google.com/search/docs/advanced/guidelines/auto-gen-content?hl=pt-BR&visit_id=637457173693253041-3861637895&rd=1. Acesso em: 08 jan. 2021.

HAN, B. **Bom entretenimento:** Uma desconstrução da história da paixão ocidental. Petrópolis, Vozes, 2019.

OKUMURA, R. Pesquisa mostra que 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudo online na pandemia. **O Estado de S. Paulo**, 30 out. 2020. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-67-dos-alunos-tem-dificuldade-para-organizar-estudos-online-na-pandemia,70003495401. Acesso em: 07 jan. 2021.

PEDRO, R. Quando as aulas entraram em casa. *In*: ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia (orgs.). **Ensinar e aprender em tempo de COVID-19**: entre o caos e a redenção. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 130-132. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Ebook_Ensinar_e_aprender_em_tempos_de_COVID_19.pdf?fbclid=IwAR0Kgfz1-c9-Qk6Z1-OpG1405Gu4hyLb8w3e8JnuA2hnbuxYQBypW72jBaw. Acesso em: 05 jan. 2021.

PENÍNSULA. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus**. Instituto Península, ago. 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/ Retratos-da-Educacao-na-Pandemiav2.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

ROCK CONTENT. O quanto as máquinas já aprenderam a escrever textos? **Rock Content Inteligência Corporativa**, 21 fev. 2020. Disponível em: https://inteligencia.rockcontent.com/inteligencia-artificial-em-texto/. Acesso em: 07 jan. 2021.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOLEDADE, R. T.; CARVALHO, T. G. L. Interação remota na educação infantil: os desafios comunicacionais na práxis docente. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Virtual, Salvador, Bahia, 1 a 10 dez. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-1098-1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

SUSPENSÃO. Dois meses após a suspensão de aulas presenciais, alunos, pais e professores relatam como está a educação durante a pandemia. **Portal G1**, Educação, 25 mai. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/22/dois-meses-apos-a-suspensao-de-aulas-presenciais-alunos-pais-e-professores-relatam-como-esta-a-educacao-durante-a-pandemia.ghtml. Acesso em: 06 jan. 2020.

Tempo discente

Adilson Citelli

Introdução

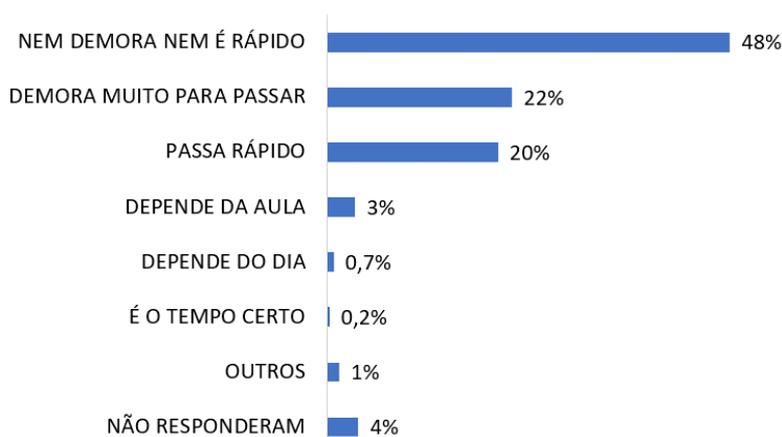
Assim como feito com o tópico *Tempo Docente*, aqui buscaremos verificar, a partir das figuras, comentários e análises subsequentes, como os/as estudantes manifestaram-se acerca das diversas facetas da temporalidade que os afetam: na aula, nas relações com os meios de comunicação e nos trânsitos sociais. O ambiente sociotécnico que ensejou as ponderações sobre os professores e professoras pode ser, aqui, recuperado, haja vista tratar-se de um mesmo ecossistema no qual vicejam toda sorte de dispositivos e marcadores da cultura digital. Estabelecidos os devidos ajustes de natureza econômica, social, cultural e etária, discentes e docentes encontram-se imersos naquilo por nós chamado na Introdução deste livro de "grande transição" — a mudança de certos paradigmas da sociedade analógica para os modelos organizadores da que vem sendo chamada de quarta revolução industrial.

Entretempos

A seguir exporemos os dados da investigação realizada junto ao corpo discente, considerando-os nos cruzamentos entre questionários, entrevistas, observações em aula e outros espaços escolares, sempre mirando o assunto que envolve a temática temporal. Os comentários e análises intentam constituir visão mais ampla do fenômeno em tela quando remetido à educação formal. Uma das perguntas enunciadas visava a saber se alunos e alunas estabeleciam padrões comparativos acerca da aceleração temporal, mirando, de um lado, o ambiente físico da sala de aula, e, de outro, os dispositivos técnicos de comunicação.

Havia a possibilidade de o/a entrevistado/a indicar mais de uma alternativa. Para fins de análise foram destacadas as três com maior recorrência. A faixa dominante da amostra, 50%, respondeu que ao operar com a internet e o celular, o tempo corre mais rápido do que no espaço restrito da sala de aula. O direto oposto deste grupo responde por 13%, ficando um número significativo, 31%, em posição de neutralidade, entendendo inexistirem diferenças perceptíveis no tangente à passagem do tempo, quando se está em aula ou diante das trocas e acessos a mensagens via dispositivos de comunicação. No gráfico a seguir, busca-se entender um pouco melhor a relação tempo-aula.

Figura 1 - O tempo da aula

NEM DEMORA NEM É RÁPIDO	48%
DEMORA MUITO PARA PASSAR	22%
PASSA RÁPIDO	20%
DEPENDE DA AULA	3%
DEPENDE DO DIA	0,7%
É O TEMPO CERTO	0,2%
OUTROS	1%
NÃO RESPONDERAM	4%

Fonte: MECOM (2019).

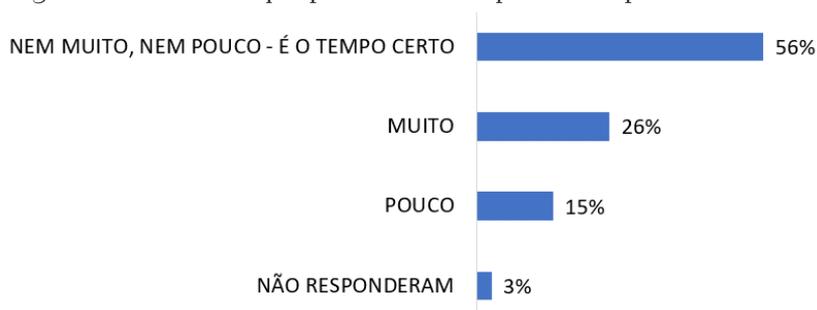
A maioria dos entrevistados, 48%, considera ser de boa duração o tempo decorrido ao longo de uma aula. Os dois outros grupos são quase idênticos entre os que entendem existir lentidão (22%) e rapidez (20%). Ou seja, neste segmento não se apresenta o tipo de manifestação expressa na figura anterior, que atribui a sensação de maior apressamento do tempo quando são acionados os dispositivos digitais de comunicação. No caso presente, formulamos indagação aberta complementar, a ser respondida por escrito[1]. E os proferimentos, consideradas as três variáveis acima, ora diziam respeito a professores e professoras (estado de ânimo, tom de voz, ritmo expositivo,

1 As solicitações abertas foram preenchidas por grande número dos/das 3708 discentes participantes. Muitas respostas estavam incompletas ou reiteravam aspectos comuns e mesmo desviavam do que se perguntava. Entretanto, foi possível trabalhar com uma amostragem extremamente significativa, de que serão apresentados alguns exemplos nesta e em outras figuras.

capacidade de motivar) ora a estudantes (disposição, interesse pela matéria, identificação com disciplinas e docentes). Seguem algumas falas:

> *"Quando a aula tá legal passa rápido e quanto tá chata passa devagar"; "Às vezes eu não entendo a matéria, aí demora a passar as horas"; "Sinceramente depende dos dias e aulas, uma certa aula às vezes faz parecer com que o tempo passe mais rápido, como por exemplo a Educação Física"; "Às vezes me estresso mais nas explicações e quando não acho muito interessante a aula fica demorada"; "Passa rápido porque eu tenho amigos para conversar, atividades para realizar. Eu não vou pra escola pra ficar parada e sim aprender"; "Quando você se interessa pelo conteúdo da aula e presta atenção no professor nem vê as horas passarem"; "O tempo é relativo a cada pessoa, ou seja, para mim pode passar rápido, mas para outra pessoa pode passar devagar"; "Quando nós estamos em casa parece que o tempo é tão rápido, quando estamos na escola parece que o tempo fica mais devagar"; "Quando a aula é sempre a mesma coisa, cansa demais. Mas quando entra um professor que usa um material diferente, uma conversa divertida, chama mais a atenção, fazendo passar mais rápido do que as aulas que são cansativas".*

Como se verifica, o problema atinente ao ritmo temporal durante a aula tem base em fatores objetivos e subjetivos, de que servem como exemplos: empatia com as/os docentes, maior ou menor interesse por certas disciplinas ou conteúdos ministrados, tipos de materiais utilizados e que atraem ou não o/a discente, expectativas com relação à escola etc. Em síntese, é possível afirmar que para o/a aluno/a do ensino básico alcançado pela nossa pesquisa, o tempo da aula tende a ser percebido ou sentido conforme as relações estabelecidas entre os vários elementos postos em cena, quer como decorrência de fatores mais perceptíveis, e de fácil visualização, quer como expressão de manifestações afetivas ou emocionais. A pergunta em tela diz respeito, portanto, a uma situação concreta, aquela afeita à sala de aula, e no interior da qual os sujeitos vivem as suas dinâmicas temporais. Buscamos no gráfico subsequente ampliar a pergunta a fim de saber como o/a discente percebe a passagem do tempo na escola. Aqui é necessário ter em vista o conjunto de atividades envolvendo desde as aulas, avançando pelos nexos mais abrangentes — nas quais se inscrevem as vivências nos intervalos, os encontros no pátio, as conversas variadas pelos corredores — até as iniciativas, em particular quando dizendo respeito às unidades educativas possuidoras do turno expandido, com a montagem de peças teatrais, feitura dos jornais ou rádios escolares, as disputas esportivas e políticas pela direção dos grêmios estudantis, dentre outras.

Figura 2 - Você acha que passa muito ou pouco tempo na escola?

Fonte: MECOM (2019).

Aqui, a tendência verificada na tabela anterior, de certo ajuste temporal do/a aluno/a à aula se repete no tocante ao período passado na escola. Neste caso, 56% responderam cumprir jornada adequada dentro da unidade educativa; para 26%, o lapso é demais longo, enquanto 15% consideram-no exíguo. Sem desconhecer as implicações trazidas pelo fato de quase 1/3 dos discentes estar desconfortável com o que chamaremos de "tempo escolar", constata-se que não há conflito de maiores dimensões. Ou seja, quando se examina apenas a relação do/a aluno/a diretamente com a aula ou com a escola, os indicadores não ficam tão díspares, e o problema da aceleração temporal, ainda que presente, ganha menor evidência.

Entre algumas manifestações dos/das discentes é possível ler avaliações positivas ou negativas concernentes ao tempo integral passado na escola. Como já referido, todas as citações, além de outras do mesmo teor, podem ser encontradas no tema reservado às *Falas de Docentes e Discentes*:

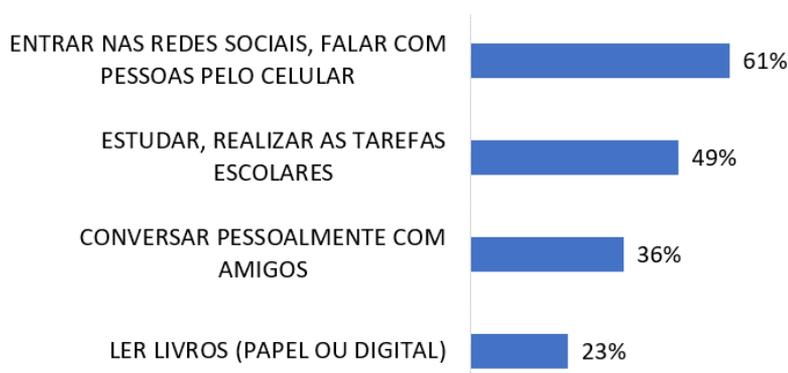
> *"Como estudo em tempo integral, parece que a hora não passa nunca"; "Como estudo 3 dias o dia todo e como gosto de estudar, na maioria das vezes o tempo passa rápido"; "Eu estudo em tempo integral, mas gosto de estudar então para mim não demora e nem passa rápido"; "Na escola, tem aulas que passam rápido porque, inclusive, são as melhores, aquelas que a gente se interessa demais. Acho que além das aulas tradicionais pela manhã, a tarde tínhamos que ter aulas mais leves, como esportes variados, como karatê, judô, artes". "As cinco horas na escola é muito tempo"*[2].

Por não se incluir nas perguntas referências aos meios de comunicação e aos recursos tecnodigitais, fica o/a aluno/a, aparentemente, menos

2 Da coleção de respostas, apenas esta última fazia restrições ao tempo decorrido na unidade, mesmo em regime parcial.

pressionado/a no sentido de fazer comparações entre as temporalidades, digamos, próprias dos requisitos didático-pedagógicos e as demais, aquelas ancoradas no smartphone, na internet, nos apelos de certos mecanismos produtivos orientados pelo *just in time*. Entretanto, quando ampliamos o espectro da pergunta remetendo a questão da temporalidade vivida pelo/a discente ao universo que fusiona tópicos distintos e de ordens nem sempre recorrentes, como os das redes sociais, dos estudos formais escolares, dos sites de relacionamento, verificamos certa mudança de cenário, segundo aparece abaixo. A indagação permitia fossem cruzadas várias respostas.

Figura 3 - Você dedica mais tempo para:

ENTRAR NAS REDES SOCIAIS, FALAR COM PESSOAS PELO CELULAR 61%
ESTUDAR, REALIZAR AS TAREFAS ESCOLARES 49%
CONVERSAR PESSOALMENTE COM AMIGOS 36%
LER LIVROS (PAPEL OU DIGITAL) 23%

Fonte: MECOM (2019).

A alternativa com maior contingente de respostas (61%) diz respeito ao acesso às redes sociais; as outras concernem a procedimentos que não mostram, diretamente, os dispositivos digitais, excluído o item *ler livros em papel ou suporte digital* (23%). A segunda indicação é afeita à realização das tarefas escolares (48%), seguida de bate-papo presencial com amigos (35%). De todo modo, chama atenção a ocorrência de alguma equidade entre os/as entrevistados/as quanto aos mecanismos de maior ou menor aceleração social do tempo. Tal assertiva, entretanto, apenas reflete situação localizada, na qual explicita-se algo evidente: o destaque visando ao acionamento de suportes conectados à tecnosfera, ao lado de atividades, digamos, mais tradicionais, envolvendo a conversa presencial com amigos. A se perguntar como acontece o ritmo temporal nos encontros face a face, das conversas descontraídas entre discentes — fator, em tese, de natureza mais individual. Ou, ainda, permanecem as marcas da fragmentação, das descontinuidades, dos mecanismos minimalistas do Twitter, dos emojis? Enfim, subsistem os

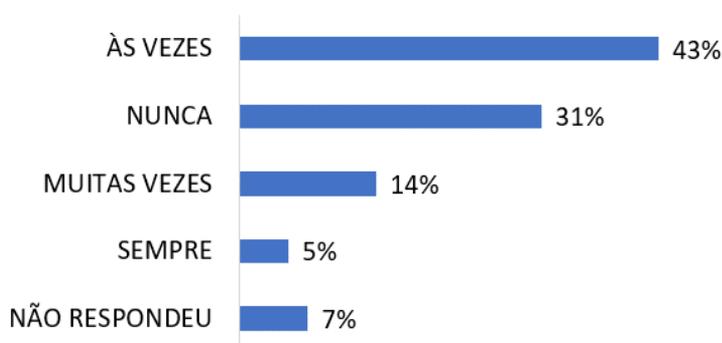
"sintomas do apressamento" — aquelas atitudes, condutas, posturas associadas à velocidade, mesmo nas circunstâncias para as quais os mediadores técnicos deixam de ser convocados? Para efeito de resposta a esta pergunta, agregamos alternativas incidentes sobre o uso das tecnologias digitais. Vejamos algumas delas.

Figura 4 - Quantas horas por dia você utiliza internet?

Fonte: MECOM (2019)

Verifica-se, em quantidades de horas variadas, que 96% da amostra mobilizam diariamente a internet, dispositivo comunicacional apoiado de maneira decisiva na aceleração do tempo. Para 59% dos/das entrevistados/as, o período de acesso à rede digital excede as 5 horas por dia, enquanto 20% o faz ao longo de 3 a 4 horas; ou seja, 79% empregam significativa jornada cotidiana às conexões, toque e cliques permitidos por computadores, celulares e tablets.

Em seguida, procuramos saber acerca da relação entre tempo dispendido para acessar a internet e a atividade realizada; como a pergunta permitia mais de uma resposta, foi fixada uma ordem de maiores para menores indicações.

Figura 5 - Você já deixou de fazer alguma tarefa escolar pois ficou muito tempo conectado à internet?

Fonte: MECOM (2019).

Ainda que a resposta nunca (31%) seja expressiva — malgrado tal grupo não esteja, necessariamente, fora da internet noutros momentos, como se leu na Figura 5 —, a soma das indicações *às vezes* (43%), *muitas vezes* (14%) e *sempre* (5%) representa 62% da amostra. Noutros termos, expressiva maioria dos entrevistados, em algum momento, comprometeu a realização de tarefas escolares haja vista permanecer por intervalo mais longo conectado à WEB. Trazendo a questão para o problema de fundo sobre o qual nos debruçamos: é preciso que o sistema educativo formal dispense olhar atento à temática temporal envolvendo seja o espaço restrito da sala de aula seja o implicado com os dispositivos comunicacionais. Como se trata, agora, de observar a existência de áreas de cruzamentos entre aqueles dois tempos, haja vista as fertilizações e contaminações entre eles, sobretudo quando nos posicionamos para olhar a questão a partir dos *mobiles*, da internet, dos "intensificadores de velocidade", não se pode mais elaborar os planejamentos escolares abstraindo-a, como se já não estivesse presente na vida cotidiana dos/das discentes.

Partindo da premissa de Rosa (2013) de que a modernização é uma experiência conexa à celeridade, constatamos que a ocupação do tempo majoritariamente feita nas redes sociais revela que os/as estudantes estão vivendo no miolo dos ativadores de velocidade. Relações mais sólidas, estruturadas e duradouras perdem espaço frente às fragmentações, aos vídeos curtos e aos prazeres imediatos. Diversos depoimentos colhidos junto aos 3708 estudantes em perguntas abertas apontam para sinais de impaciência e reclamações em relação a um tempo que passa devagar quando se está "fora" da internet.

Conclusão

Em resumo das tabelas anteriores, deduz-se a existência de um quadro no qual se revela a convivência entre os tempos institucionalmente escolares e aqueles atravessados pelos intensificadores de velocidade, ancorados, sobretudo, nos dispositivos digitais, à maneira dos smartphones. O exame mais próximo do funcionamento da sala de aula e dos comportamentos dos seus/suas estudantes fornece elementos para ampliar-se o debate acerca de futuras políticas e projetos a serem encetados pelos discursos didático-pedagógicos no propósito de incrementar mecanismos que, *pari passu*, preservem as singularidades do tempo escolar e tenham no horizonte as dinâmicas dromológicas em curso, conforme nomenclatura de Paul Virilio (2015).

E servem como exemplos capturados pela nossa pesquisa e dispersos nos comentários às figuras o fato de existir amplo uso do celular e da internet, e de aplicativos como o WhatsApp, Facebook, YouTube etc. Do mesmo modo, detecta-se a fragilização no acesso às chamadas mídias tradicionais: a televisão aberta ou por assinatura, por exemplo, deixa de ser meio de comunicação hegemônico entre os/as jovens; as plataformas de vídeos e filmes recebem mais do que o dobro de menções quando comparadas aos programas televisivos. Em termos gerais, o tempo dispendido pelos/pelas discentes junto às redes sociais ultrapassa em cerca de 10% aquele dedicado aos estudos formais, na razão de 60% para o primeiro caso contra 50% para o segundo. Igualmente, é maior o tempo dedicado aos relacionamentos virtuais do que aos presenciais — malgrado os alunos e alunas se encontrem quase todos os dias na escola, são poucos os laços de sociabilidade construídos entre eles.

O que resta, nesta síntese, é a possibilidade de generalizar alguns dados cujo caminho aponta para uma espécie de internalização sociotécnica a provocar mudanças nas formas como o tempo é percebido e mesmo operado pelos/pelas discentes no interior das salas de aula e demais espaços escolares.

Referências

ROSA, H. **Social Acceleration**. A New Theory of Modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

VIRILIO, P. **Estética da Desaparição**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

Hábitos midiáticos que atravessam o cotidiano discente

Ana Luisa Zaniboni Gomes
Helena Corazza

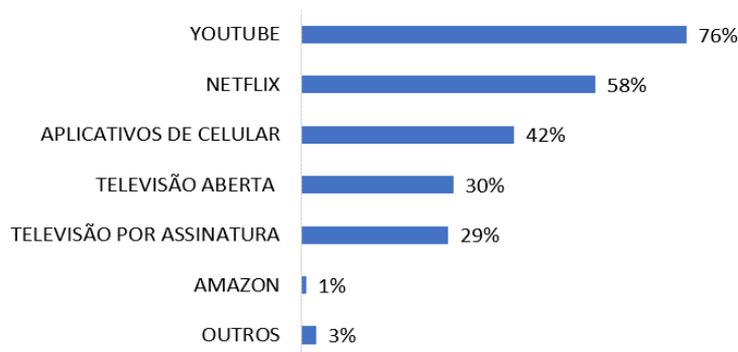
Introdução

Dedicamo-nos neste capítulo a entender os hábitos midiáticos dos/as estudantes. Assim como feito ao se analisar o correspondente tema concernente aos/às docentes, nosso apoio conceitual para discutir criticamente os dados foi Néstor Garcia Canclini (1997), referindo-se ao hábito enquanto consumo – ou seja, circunscrito a um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos simbólicos no andamento da própria vida cotidiana.

Caminhos cruzados

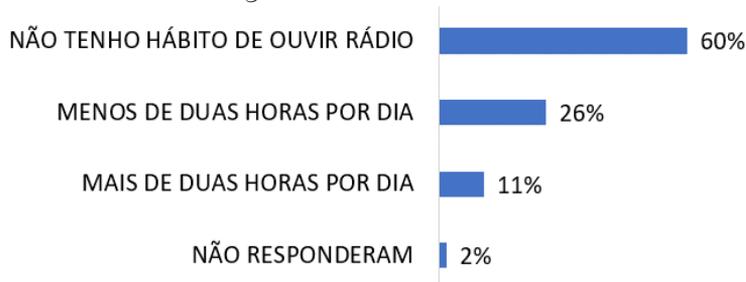
Quando ativamos a reflexão a partir dos elementos fornecidos para a análise dos dados informados pelos/as estudantes, deparamo-nos com um cenário bastante diverso, o que é natural e esperado por conta da regionalidade, variações na faixa etária e experiência geracional.

Dos pontos comuns, podemos destacar que a grande maioria dos/as jovens (73%) recorre ao YouTube para assistir a seus programas favoritos. Cerca de 60% utiliza plataformas *on-demand* como a Netflix para acessar filmes, séries e documentários. Mais de 40% recorrem a aplicativos no celular para ouvir músicas e/ou acessar vídeos. Importa notar, também, a frequência tanto à televisão por assinatura (29,3%) quanto à TV aberta (30%). Nesta questão, cujas respostas estão detalhadas na Figura 1, foi dada ao respondente a possibilidade de optar por respostas múltiplas.

Figura 1 - Qual(is) meios de comunicação você utiliza para ver seus programas favoritos?

Fonte: MECOM (2019)

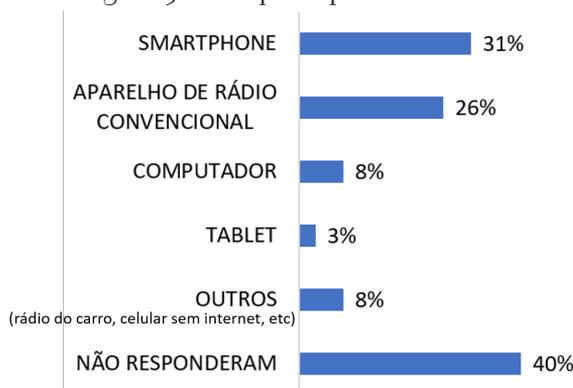
Se, por um lado, a televisão convencional, aberta ou por assinatura, não integra o universo juvenil de quase 60% dos/as pesquisados/as, por outro, tampouco o rádio é um atrativo desta geração. Mais de 60% dos/as jovens afirma não ter costume de ouvir rádio, como aponta a figura 2.

Figura 2 - Você ouve rádio?

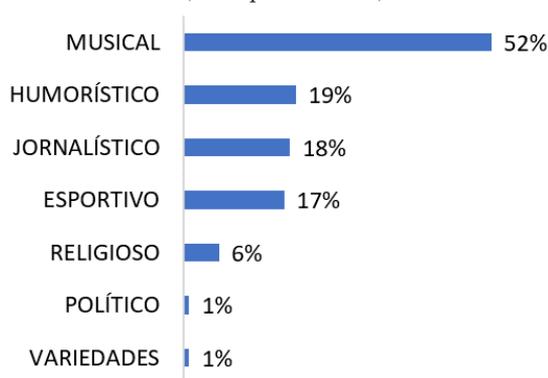
NÃO TENHO HÁBITO DE OUVIR RÁDIO 60%
MENOS DE DUAS HORAS POR DIA 26%
MAIS DE DUAS HORAS POR DIA 11%
NÃO RESPONDERAM 2%

Fonte: MECOM (2019)

Dos 37% ouvintes, menos de 1/4 utiliza aparelho convencional e mais de 1/3 acessa via smartphones. Também aqui foi dada ao respondente a possibilidade de optar por respostas múltiplas. Chama a atenção que quase 40% deixou de responder a pergunta, conforme se verifica na Figura 3.

Figura 3 - Em que suporte ouve rádio?

SMARTPHONE	31%
APARELHO DE RÁDIO CONVENCIONAL	26%
COMPUTADOR	8%
TABLET	3%
OUTROS (rádio do carro, celular sem internet, etc)	8%
NÃO RESPONDERAM	40%

Fonte: MECOM (2019)

Mesmo com pouco hábito de ouvir rádio, mais da metade dos ouvintes refere-se à música como o tipo de programa radiofônico preferido, sendo que muitos assinalaram mais de uma preferência, como programas humorísticos, jornalísticos e esportivos (Figura 4). Isso mostra que, para a juventude, o áudio migrou do rádio para novos suportes, como as plataformas de *streaming* e *podcasts*, o que reafirma a mudança na experiência com as mídias sonoras.

Figura 4 - Ouvindo rádio, qual o tipo de programa de sua preferência? (Indique até três)

Fonte: MECOM (2019)

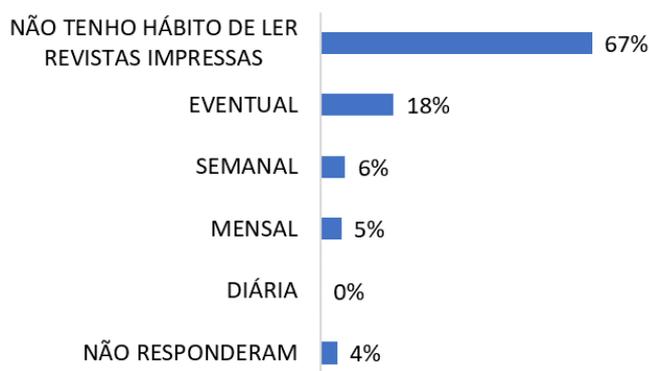
Como verificável, nem o rádio e nem a televisão convencional integram o universo juvenil de quase 60% dos pesquisados, tampouco o jornal impresso: 78% dos/as jovens respondentes não costumam ler jornais e 67% sequer

revistas impressas. Pelo aspecto positivo, os dados demonstram que cerca de 12% leem jornais eventualmente e quase 18% o fazem eventualmente com relação às revistas. As Figuras 5 e 6, na sequência, detalham tal comportamento.

Figura 5 - Com que frequência lê jornais impressos?

NÃO TENHO HÁBITO DE LER JORNAIS IMPRESSOS 78%
EVENTUAL 12%
SEMANAL 5%
DIÁRIA 3%
NÃO RESPONDERAM 3%

Fonte: MECOM (2019)

Figura 6 - Com que frequência você lê revistas impressas?

Fonte: MECOM (2019)

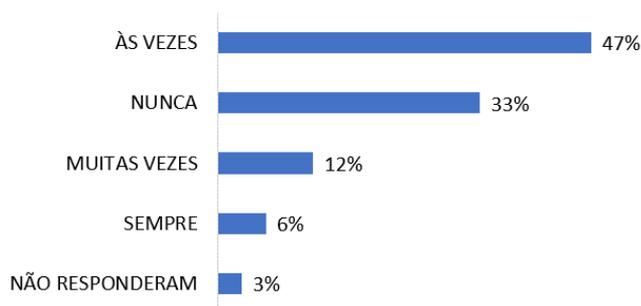
Se os veículos de comunicação convencionais são praticamente desconsiderados e descartados pela grande maioria dos/as jovens, segundo demonstram os dados levantados em nossa pesquisa, quais seriam os suportes pelos quais se informam? E como os acessam? A síntese das respostas está na Figura 7, a grande maioria informa que recorre ao WhatsApp (69%) e Facebook (65%). Os portais de notícia são outra fonte bastante citada (43%). Nesta questão foi dada ao/à respondente a possibilidade de optar por respostas múltiplas.

Figura 7 - Você obtém notícias/informações através de:

Fonte: MECOM (2019)

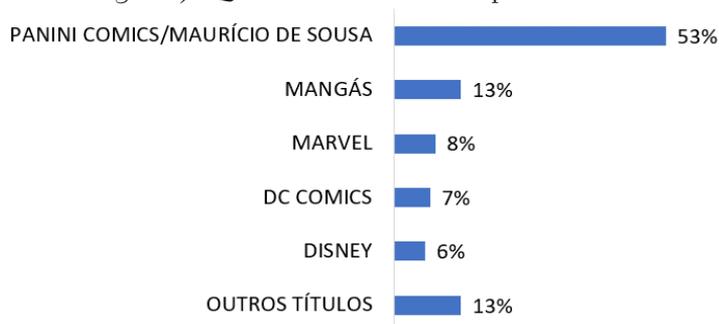
Uma consideração que pode aqui ser feita é sobre o que está alimentando o universo cultural do alunado. Um indicativo de mudança de plataforma são os portais de informação, que normalmente trabalham o jornalismo e outras temáticas de maneira mais consistente. Entretanto, a julgar pelo volume expressivo de informação recebida pelos aplicativos citados, cabe outra indagação: que tipo de informação é ali recebida e acessada? A busca de possíveis respostas abre um grande canal para novas e necessárias investigações: no que tais dispositivos estão contribuindo para adensar o universo cultural dos/as jovens?

Quanto à leitura de história em quadrinhos, gênero bastante popular especialmente no meio juvenil, percebe-se que cerca de 2/3 dos/as pesquisados/as cultivam o hábito de ler gibis e/ou mangás. Os que relatam leituras com frequência constituem 18% da amostra. Referem-se a leituras esporádicas (às vezes) 47% dos/as entrevistados/as, como aparece na Figura 8.

Figura 8 - Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?

Fonte: MECOM (2019)

A grande maioria dos títulos mais populares citados pelos 65% de leitores e leitoras de quadrinhos são os editados pela Maurício de Sousa Produções, especialmente *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*. Em seguida, como apontado na figura subsequente, aparecem os mangás – histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês, ou seja, seus conteúdos são geralmente produzidos em preto e branco e lidos da direita para a esquerda. Desses, os mais presentes são *Naruto*, *Dragon Ball*, *One Piece* e *Tokyo Ghoul*. Da linha Marvel, os "campeões de audiência" são *X-Men*, *Vingadores*, *Homem Aranha* e *Capitão América*. Outros super-heróis como *Batman*, *Superman* e *Liga da Justiça*, produzidos pela DC Comics, também são bastante populares, seguidos das personagens Disney, especialmente *Tio Patinhas*, *Mickey Mouse* e *Pato Donald*[1].

1 Vale destacar que, com exceção dos títulos da Disney, todas as demais publicações aqui arroladas estão sob controle editorial da Panini Comics – grupo italiano de produção de história em quadrinhos licenciados de outras editoras, com atuação centrada no mercado europeu e com filiais no Brasil, França, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Argentina e Hungria. Começou a sua participação no mercado brasileiro com a publicação de livros ilustrados e imagens autocolantes (figurinhas) e, desde 2002, publica quadrinhos da Marvel e DC Comics, cujas edições são feitas pela Mythos Editora. Responde desde 2007 pela publicação dos quadrinhos da *Turma da Mônica*, da Maurício de Sousa Editora. Desde 2017, a Panini Brasil tem seu sistema de distribuição próprio, contratando distribuidoras regionais para dar vazão aos mais de 2 mil títulos de seu catálogo.

Figura 9 - Quadrinhos mais lidos pelos alunos

Fonte: MECOM (2019)

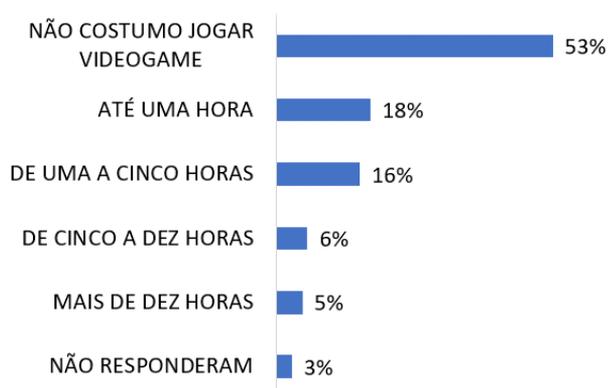
Mesmo com o total de 65% de alunos/as leitores/as de quadrinhos, podemos inferir que aqui se revela uma mudança de hábito de consumo lúdico significativo. Apesar do espaço crescente em bancas e livrarias, o conteúdo em HQ está migrando para outro suporte, o online – tendência já apontada por autores/as, editores/as e estudiosos/as do assunto desde o início dos anos 2000, o que possibilita aos leitores "escolher os temas que mais lhes agradem, como permite que os artistas ganhem maior visibilidade e acabem publicando seu material de forma impressa posteriormente, seja através de uma editora, de um edital ou através de sites colaborativos" (MARINO, 2017, p. 4).

Para ficar no exemplo apontado pela nossa pesquisa, desde 2019 os aficcionados pela *Turma da Mônica* dispõem do aplicativo *Banca da Mônica* para acessar todas as edições das revistinhas desde a sua primeira edição, em 1950. O *app* foi desenvolvido pela equipe da Mauricio de Sousa em parceria com a editora Panini Comics. No aplicativo há quatro tipos de assinatura: o pacote digital padrão, com gibis atuais de Mônica, Cascão, Chico Bento, Magali e Cebolinha; o pacote *Turma da Mônica Acervo* com edições clássicas de 1950 a 2016, e o *Turma da Mônica Jovem*, que oferece a linha infantojuvenil. Há também a *Turma da Mônica Internacional*, com versões em inglês e espanhol dos gibis atuais. Os/As assinantes também podem adquirir edições avulsas da linha de *graphic novels* como *Laços* (adaptado para o cinema em 2019) pelo preço de capa.

Possivelmente, o fato de a *Turma da Mônica* estar presente nas vitrines das bancas de revistas e livrarias, mas também disponível digitalmente sob a forma de aplicativo, memes, emojis e conteúdos em redes sociais (como as famosas tirinhas no Instagram) ou mesmo no cinema, explique parte da popularidade dos personagens de Mauricio de Sousa junto ao público escolar estudado nesta pesquisa. Tamanha exposição, além de facilitar

o acesso aos produtos culturais da marca, estimula a conquista de leitores/as das várias faixas etárias, especialmente crianças e adolescentes. Outro fator que não pode ser descartado é o apelo afetivo que essas personagens causam no imaginário dos brasileiros e brasileiras por conta de franquia de uso de imagens da turma por empresas de produtos alimentícios e de higiene, empresas de entretenimento e diversão (parque temático) e campanhas de caráter governamental com ênfase em políticas de inclusão e diversidade, saúde, meio ambiente, por exemplo.

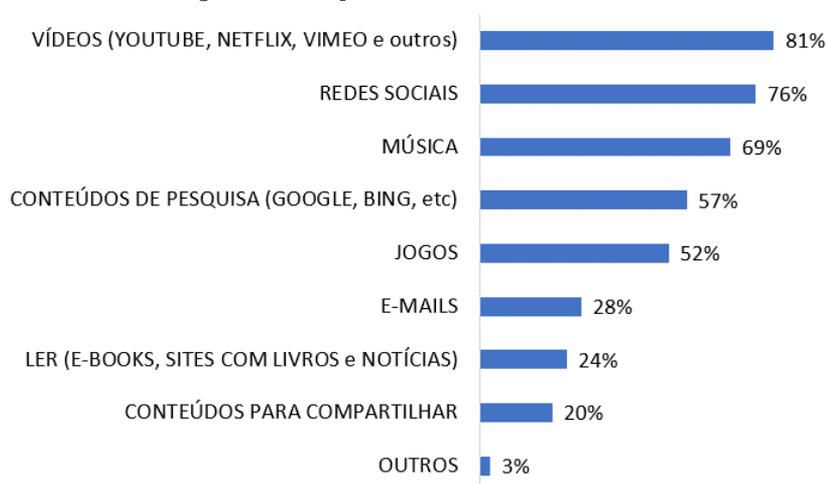
Jogar *games* também é sinônimo de mundo jovem. A questão levou isso em conta, mas mais de metade dos/as estudantes pesquisados/as não têm hábito de jogar videogame (53%). Dos/as que costumam jogar, cerca de 18% o fazem uma hora por dia e 16% afirmam jogar de uma a cinco horas diárias, como aparece na Figura 10.

Figura 10 - Durante quantas horas por dia você joga videogame?

Fonte: MECOM (2019)

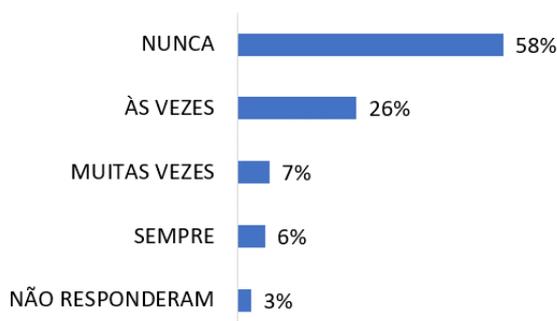
Coerente ao que informam sobre hábitos de acesso aos meios digitais anteriormente elencados, os/as estudantes usam a internet para, especialmente, assistir vídeos nas plataformas YouTube, Netflix e Vimeo (81%) e navegar em redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, por exemplo (76%). Ouvir música é referido por cerca de 70% da amostra. A Figura 11 detalha os conteúdos mais comumente acessados, sendo que nesta questão foi dada ao/à respondente a possibilidade de optar por respostas múltiplas.

Os resultados apontam o crescimento da cultura visual e auditiva em detrimento da escrita. De fato, a linguagem audiovisual desperta atitudes perceptivas, atinge a imaginação e investe na afetividade, na expressão dos sentidos para a percepção do mundo, enquanto a linguagem escrita tem mais

em conta o rigor, a abstração, o espírito de análise. Para a cultura da escrita, a mensagem designa o conteúdo intelectual e está nas palavras, na coerência lógica que privilegia a consciência intelectual clara. Ao contrário do homem de Gutenberg, treinado para a distância afetiva e para a desconfiança para com a imaginação, o homem da civilização audiovisual eletrônica liga intimamente a sensação à compreensão, à colaboração imaginária, ao conceito, como define Babin (1989, p. 107). Daí a necessidade de que os/as docentes compreendam esta mudança cultural e se apropriem das novas linguagens constituidoras de uma janela de aprendizagem para os/as discentes.

Figura 11 - O que você acessa na internet?

Fonte: MECOM (2019)

Aqui nosso interesse foi entender se os alunos e alunas, ao utilizarem os seus celulares durante as aulas, costumam compartilhar fotos, memes ou música com colegas. Como já vimos, o uso do celular em sala de aula ainda não é prática comum, especialmente em escolas públicas – daí o fato de 58% dos respondentes afirmarem que nunca reencaminham conteúdos, sejam eles quais forem, ao longo destes encontros. Vale aqui ponderar que o compartilhamento pressupõe o uso de pacote de dados e nem sempre faz parte do serviço "não pago". Mesmo assim, 13% deles/as consignam que *sempre* ou *muitas vezes* compartilham dados e 26% às vezes. As informações podem ser verificadas na Figura 12.

Figura 12 - Você compartilha conteúdos (fotos, memes, música etc) com seus amigos durante a aula?

Fonte: MECOM (2019)

O compartilhar dados durante as aulas já esclarece uma espécie de desatenção quanto aos temas em exposição pelo/a docente ou nos diálogos com e entre os/as discentes. Os/As que compartilham *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre* computam quase 40% dos alunos e alunas visivelmente desatentos ou "fazendo outra coisa". Tal atitude pode ser um alerta ao/à professor/a sobre a metodologia empregada e uma reflexão sobre como está sendo trabalhada a interatividade para estimular a busca e a partilha do conhecimento.

Conclusão

O segmento da pesquisa com os/as discentes retrata um/a jovem hábil com as mídias digitais, que utiliza o smartphone para acessar a internet e segue conectado/a por mais de cinco horas por dia entre vídeos, redes sociais, música, sites de busca ou jogos em suas plataformas preferidas – YouTube, Netflix e aplicativos para celular. Raramente acessa e-mails, demonstrando ser esta uma forma de comunicação em declínio, sobretudo no meio dos/as mais jovens. Estes/as também não se interessam pela televisão aberta e pela TV por assinatura: mesmo sendo possível acessar a TV por tecnologias móveis, eles e elas optam por conectar-se a conteúdos mais personalizados, à moda do YouTube, ou assistir a séries e filmes de sua preferência geracional.

Frente a esse quadro, Citelli (2020) já apontou que, se por um lado, a internet, as redes sociais e os professores e professoras disputam diariamente a atenção dos alunos e alunas em sala de aula, por outro, as mídias tradicionais são pouco relevantes na vida escolar. A concorrência de produtos mais atraentes, em geral voltados ao entretenimento e relacionados à mídia digital, relega a segundo plano as atividades típicas do ensino escolar, assim

como o tempo dispendido pelos/as discentes junto às redes sociais ultrapassa aquele dedicado aos estudos formais. Portanto, ganha aqui relevância a discussão acerca de quanto o entretenimento faz parte da educação e de como a molda de maneira mais afeita à dinamicidade do atual cenário educativo.

Referências

BABIN, P. **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CITELLI, A. (org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico**[recurso eletrônico]. – São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/. Acesso em: 31 jan. 2021.

MARINO, D. S. D. O mercado de histórias em quadrinhos no Brasil e os suportes para publicação digital. *In*: CHINEN, N.; RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Caderno de Resumos - 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: ECA-USP, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_midia/daniela_dos_santos_marinho.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

Discentes e tecnologias

Douglas Calixto
Roberta Soledade

Introdução

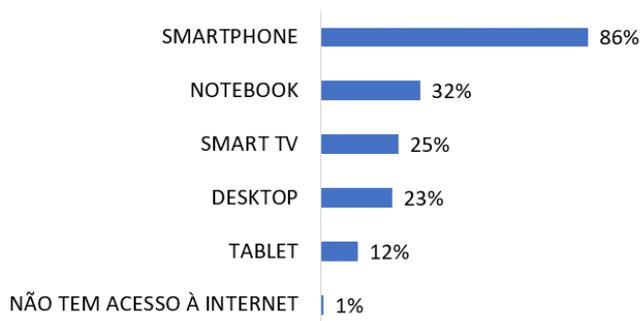
Entender os hábitos midiáticos dos alunos e alunas possibilita desvendar caminhos nos quais as práticas pedagógicas possam apropriar-se de recursos digitais e constituírem, em conjunto, novas formas de aproximação do contexto escolar à realidade de uma sociedade em rede repleta de novos significados, percepções e recepções das informações. Sabemos que não se trata simplesmente de transpor o conteúdo do livro para as plataformas digitais, ou criar formas "divertidas/lúdicas" de narrar o discurso tradicional das escolas – por meio de vídeos, jogos e animações. A análise pretendida nesta parte da pesquisa visa entender como os dispositivos digitais alteram a lógica social e educativa dos alunos e alunas, e como podem interferir na forma de apreensão de novos saberes.

Cenários de imersão tecnológica

As questões selecionadas para a análise dos vínculos entre discentes e tecnologias indagam sobre: a) o *hardware* utilizado cotidianamente; b) qual a frequência de acesso ao smartphone durante as aulas; c) se na escola existem regras para uso do celular (principalmente em sala de aula); d) qual meio de comunicação o/a aluno/a utiliza para ver seus programas favoritos; e) como se conecta à internet; f) quanto tempo permanece conectado; g) qual o impacto desses hábitos na sua rotina escolar; h) quais os recursos tecnológicos com os quais tem contato em sala de aula; e i) quais os meios empregados para acessar os programas favoritos. O olhar

investigativo sobre as respostas inclui a prospecção acerca da possibilidade segundo a qual o cenário de imersão tecnológica em que os alunos e alunas se encontram refaz a lógica da comunicação tradicional do processo de ensino-aprendizagem.

O ponto de partida para esta análise foi verificar por qual *hardware* os alunos e alunas acessam a *internet*:

Figura 1 - Como costuma acessar a internet?

Fonte: MECOM; 2019

Seguindo a mesma lógica encontrada na análise docente, os dispositivos móveis individuais são os mais utilizados pelos alunos e alunas para conectar-se à internet, totalizando 86%, mais que o dobro que o segundo lugar, no qual o acesso é efetivado por meio do notebook, com 32% de menções. Esse dado nos revela que os alunos e alunas, assim como os/as docentes, estão acessando a internet com mais independência/mobilidade, não dependendo exclusivamente dos equipamentos escolares para entrar no circuito da rede digital. Tal fato reforça a seguinte percepção: a busca das informações, de maneira geral, está mais presente ao longo do dia por meio dos dispositivos móveis individuais, e não mais em locais e horários fixos determinados pelo ensino tradicional.

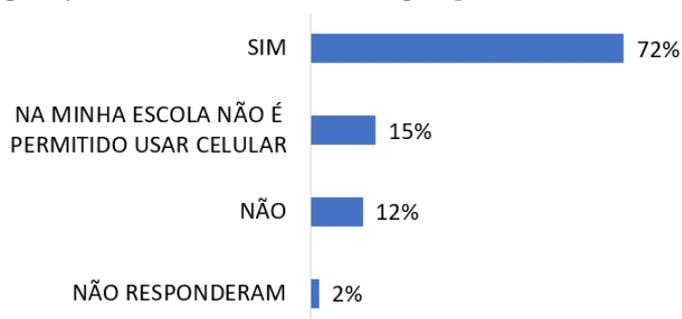
Essa constatação enseja aspectos importantes a serem considerados na interface do ambiente escolar com as tecnologias, como a falta de controle da escola em relação ao uso do celular em sala de aula. A possível ausência de diretrizes claras por parte do estabelecimento de ensino e professores e professoras poderá resultar em distrações vinculadas à alternância de atenção entre o que está acontecendo no espaço físico da sala de aula e o que ocorre no espaço virtual acessado pelos alunos e alunas, conforme a seguir:

Figura 2 - Com que frequência você acessa o seu smartphone em sala de aula?

Fonte: MECOM (2019)

Em análise inicial, os/as 42% que representam a maior porcentagem no balanço das respostas revelam "não usar o smartphone em sala de aula". No entanto, percebemos que ao somar os números das respostas "*sempre* ", com 5%, mais o "*muitas vezes*", com 11% e o "*às vezes*", com 34%, perfazemos um total de 50%. Cerca de 50% dos/das estudantes, portanto, usam o celular em sala de aula, embora a maioria não o utilize em todos os momentos.

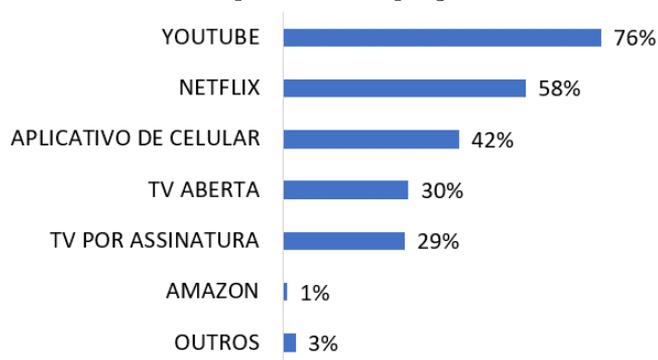
No próximo gráfico, os alunos e alunas indicam a existência (ou não) de regras de utilização estabelecidas pelas escolas, considerando o cenário de crescente aquisição de smartphones.

Figura 3 - Na sua escola, existem regras para o uso do celular?

Fonte: MECOM (2019)

Quando a maioria dos entrevistados e entrevistadas, 72%, afirma que a escola especifica quais são as regras para uso de celular, temos evidências claras da preocupação pedagógica em relação à construção do processo

de ensino-aprendizagem em um ambiente de alunos e alunas desejosos por conexão permanente com a internet. Uma vez crescente o número de alunos e alunas com dispositivos móveis, é preciso estabelecer critérios para que a sala de aula não se torne um local de entretenimento digital, com toda a atenção centralizada na tela do smartphone. Importa a proposição de caminhos para que a lógica da convergência massiva ao emprego desses equipamentos abra entre os/as jovens uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem em termos de sociabilidades e padrões culturais, para além da lógica exclusiva do entretenimento descompromissado. Diante da pergunta seguinte, as respostas[1] indicam novos marcadores culturais dentro da variável tecnológica.

Figura 4 – Meios de comunicação utilizados pelos alunos e alunas para ver seus programas favoritos

YOUTUBE	76%
NETFLIX	58%
APLICATIVO DE CELULAR	42%
TV ABERTA	30%
TV POR ASSINATURA	29%
AMAZON	1%
OUTROS	3%

Fonte: MECOM; 2019

Apenas 30% dos/as estudantes declaram ver os programas favoritos na televisão aberta. Na prática, isso demonstra que, para conhecer o universo cultural dos/as estudantes, é necessário um mergulho nos conteúdos e nas representações em circulação nas plataformas de *streaming*. Em outros momentos, sobretudo nas décadas anteriores, os padrões culturais eram mais identificáveis a partir de marcadores televisivos, radiofônicos e mesmo de publicações impressas, como jornais e revistas. Havia novelas em horários predeterminados, programas infantis, filmes em horários matutinos, entre outros, convergindo igualmente para toda uma população consumidora de TV aberta. Desse modo, os hábitos de consumo eram mais facilmente mapeados — diferentemente do contexto atual, em que as plataformas *streaming* possibilitam o acesso a uma enorme variedade de filmes, desenhos animados

1 Nesta questão foi dada ao respondente a possibilidade de optar por respostas múltiplas.

e séries, sem um horário definido, o que rompe com a lógica de hábitos coletivos padronizados. Vale observar, entretanto, a capacidade dos algoritmos de *big data* quanto ao processamento dos grandes blocos de preferências individuais que acabam por delinear predileções coletivas.

A lógica algorítmica, quando programada para atuar como moderadora, estabelece uma ponte entre as infinitas informações em rede e os usuários e usuárias, buscando personalizar, cada vez mais, a experiência individual, seja em séries e filmes no Netflix, no YouTube, no Spotify, nos conteúdos que circulam em aplicativos de celular, entre outros. Desse modo, os padrões culturais são radicalmente fragmentados em opções feitas "sob medida" para cada indivíduo. Na prática da ambiência escolar, a resultante desse processo é que dificilmente os/as docentes e os/as discentes compartilharão em larga medida um marcador cultural comum, como ocorria, por exemplo, até o final dos anos 1990 e início dos 2000, nos quais além de menos opções de canais, séries e filmes, havia a forte presença das telenovelas e a centralização das fontes noticiosas, o que inegavelmente tornava menos complexa a identificação dos padrões culturais daquele período.

Sabemos que a leitura em multitelas, com simultaneidade de ofertas e aplicações digitais, desperta interesse junto aos/às estudantes — justificando o fato de 59% dos/das jovens declararem utilizar a internet durante mais de cinco horas por dia — e cria novas práticas e estratégias cognitivas nem sempre apreendidas pela educação tradicional. Por exemplo, o Facebook (65%) e o WhatsApp (69%) aparecem como opções mais escolhidas para a pergunta "você obtém notícias/informações através de". Nas imersões em sala de aula, durante a pesquisa, presenciamos momentos de descontração nos quais os/as estudantes e os professores e professoras conversavam animadamente sobre séries, jogos e questões sociopolíticas. As discussões eram uma espécie de conversa entre pares, "de igual para igual", demonstrando repertório cultural coincidente entre ambos os grupos. Então, conquanto cada grupamento de alunos e alunas tenha suas próprias referências, aquelas "de seu tempo", mais customizadas, talvez menos conhecidas pelos professores e professoras, e conquanto o inverso também seja real, existe um campo de intersecção no qual aprendentes e ensinantes entendem-se e dialogam perfeitamente. O "tamanho" desse campo e como utilizá-lo didaticamente pode ser objeto de pesquisa mais detalhada, como aquela realizada na tese de doutorado de Rogério Pelizzari de Andrade (2019) abordando as referências musicais de alunos e alunas e em que medida tais preferências eram conhecidas por seus/suas docentes — e mais, se estavam integradas (ou não) ao processo pedagógico.

Para a pergunta "*o que você acessa na internet*" temos clareza do crescimento das plataformas de vídeos (*streaming*) entre os/as estudantes. Ademais, é compreensível o sucesso de YouTubers e de séries no YouTube e Netflix: há uma infinidade de conteúdos e programas para todos os gostos e idades sem depender de uma "grade de programação" fixa. Nesse cenário de liberdade de acesso ao entretenimento, os/as jovens, com poucos cliques, alcançam os conteúdos de acordo as suas preferências e/ou sugestões indicadas por algoritmos. Diferentemente de outros momentos históricos, podemos dizer que os padrões culturais estão altamente fragmentados em razão da multiplicidade — quase inesgotável — de opções abertas pelo YouTube, Netflix, Facebook e tantas outras plataformas. O que os/as jovens acessam, consomem e os modos pelos quais interagem tornou-se uma resposta demasiadamente complexa pela crescente oferta de novos produtos midiáticos.

Ainda que os celulares sejam proibidos na sala de aula e que nenhum dos conteúdos em circulação nessas plataformas sejam utilizados pelos/as docentes durante as aulas, os diálogos, as interações e as discussões dos alunos e alunas — isto é, a cultura entre os/as jovens — inegavelmente são referenciadas, também, por aquilo que acontece nos sites, vídeos e programas da internet (da mesma forma como ocorria quando a televisão aberta era a opção mais completa para obter informações rápidas e atuais).

Essa perspectiva contextual se torna ainda mais relevante ao constatar que a grande maioria dos/as estudantes declara (1) não ter o hábito de ler jornais e revistas impressas, (2) não reconhecer na TV aberta os seus programas favoritos e, por fim, (3) ficar mais de cinco horas diariamente em contato com a internet. Portanto, grande parte da informação resulta da interposição dos *media*, independentemente do assunto ou finalidade. Nesse contexto,

> (...) as condições de existência desse tempo, e de sua particular situação na vida, vêm se transformando radicalmente não só porque agora a escola tem que conviver com saberes-sem-lugar-próprio, mas porque inclusive os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente tecnocomunicativo regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 83).

O conjunto geral de dados coletados com os/as discentes indica a crescente importância das redes digitais para a apreensão de uma suposta realidade, voltada ao consumo midiático e, sobretudo, ao desenvolvimento das sociabilidades entre os/as estudantes. Embora tenha se tornado lugar comum afirmar que os *media* reconfiguram o contexto escolar e que eles inserem os

"nativos digitais" na dinâmica da contemporaneidade, a pesquisa elaborada pelo MECOM aponta que alguns aplicativos como WhatsApp, Facebook e YouTube são as principais fontes de informação dos/as jovens quando chegam à sala de aula.

Os alunos e alunas estão imersos numa lógica em rede que, em sua essência, obedece a fluxos de aceleração social do tempo. A *timeline* dos *media* na internet atende a uma demanda comunicativa por fluidez, velocidade, textos reduzidos e conteúdos personalizados que, em última instância, não exigem grandes reflexões, maturação e paciência para leitura — práticas, no entanto, fundamentais na constituição do processo de ensino-aprendizagem. Logo, as principais atividades desenvolvidas na internet retêm certa efemeridade e superficialidade. Não é obra do acaso que formatos fragmentados, como *speed learning*, tenham ganhado proeminência nos últimos tempos: há pouca paciência dos/as estudantes quando têm de lidar com leituras mais densas, reflexivas e que não atendem expectativas por rapidez e customização.

Em contraponto, a realidade da sala de aula mantém, além da didática baseada na centralidade docente como detentores únicos dos saberes, uma infraestrutura tecnológica tradicional — muitas vezes baseadas nas anotações dos professores e professoras feitas no quadro negro, em dispositivos eletrônicos como projetores[2], caixas de som e aparelhos de TV. A conectividade e o uso dos recursos disponíveis na internet como uma fonte de potencialização do ensino-aprendizado continuam, nas escolas pesquisadas, relativamente distantes da rotina na sala de aula.

Destarte, conquanto as escolas não estejam de todo imersas em um ambiente que explore "oficialmente" no seu plano de aula o potencial da internet *in loco* como fonte de interatividade e pesquisa, o alunado certamente promove essa imersão de forma paralela, por vezes, proibida. Em nossas observações, não foi incomum verificar que os/as discentes operavam o celular "às escondidas", acionando WhatsApp, acessando Facebook ou YouTube. Vale dizer, estamos frente a práticas que se desenvolvem nos ambientes educativos formais, com ou sem anuência legal, ancoradas em dispositivos técnicos conectados aos ritmos temporais de intensa velocidade. Existem escolas e mesmo municípios e estados que ou proíbem ou impõem normas para o uso

2 Conquanto seja habitual, nos dias que correm, alunos e alunas fotografarem conteúdos de lousas e telões com seus celulares, ainda não é possível afirmar que esse "atravessamento tecnológico" resulte em alterações tão significativas do cotidiano escolar.

do celular em sala de aula, por exemplo, franqueando o acesso apenas quanto a certos tópicos das matérias ministradas ou atividades e projetos propostos por docentes e que incluam consultas a informações através dos meios locativos. A questão do regramento, no tangente ao uso, difere significativamente conforme o estabelecimento escolar.

Uma das perguntas da pesquisa visava justamente saber mais sobre os tais limites: "*Na sua escola, existem regras para o uso do celular*?". As duas respostas com maior incidência foram: "*sim*" (62%) e "*na minha escola não é permitido usar celular*" (30%). De todo modo, se juntarmos as alternativas "*às vezes*" (34%) e "*muitas vezes*" (11%), resulta que 45% da amostra faz uso do celular durante as aulas, o que não significa atendimento às normativas e regramentos interpostos pela escola. Também não quer dizer que os alunos e alunas desprezem recursos tecnológicos mais antigos, tanto eletrônicos quanto analógicos: eles/elas enxergam valor, por exemplo, nos dispositivos como projetores e caixas de som, segundo inferimos das respostas às questões abertas da pesquisa. Além disso, não há como olvidar a massiva presença digital no dia a dia dos/as estudantes participantes da pesquisa. Paralelamente a esse apreço por tecnologias menos atuais, os/as jovens reiteram (com raras exceções) a intensa presença do digital em seu dia a dia. Um percentual significativo (59%) admitiu que utiliza a internet por mais de cinco horas por dia, indicando que o contato com os mecanismos de aceleração, como o ágil deslizar do dedo polegar para trocar de um conteúdo para o outro (SERRES, 2016), está intensamente presente no contexto infantojuvenil daqueles que acessam a internet majoritariamente por meio de smartphones[3] (86%). O desempenho obtido com celulares é bastante superior ao notebook, com 32% de menções, e à SmartTV, com 25% de citações. A falta de mobilidade e as limitações impostas pela navegação via desktop[4] tornam esse recurso desinteressante e obsoleto para as audiências adolescentes, uma vez que o microcomputador convencional não faz frente às possibilidades transitórias dos dispositivos móveis, que podem estar em todos os lugares — na sala de aula, no transporte ou no sofá de casa —, nem atende aos anseios pelo desejado vínculo permanente com o online.

3 Os participantes podiam assinalar quantas alternativas quisessem.

4 Selecionado por 23% dos/as participantes.

Conclusão

Na prática, a mudança nos hábitos de consumo tecnológico reconfigura a lógica não só das atividades em sala de aula, mas também dos expedientes de comunicação textual em modo físico. Agora, a preferência é crescente pelas informações digitais velozes, encontradas em formatos múltiplos, em geral, agregadas aos hipertextos. Tal cenário potencializa a experiência de ausência de horários fixos para consumir informações, tornando o celular uma espécie de fonte primária de conhecimento. Vídeos curtos, memes, GIFs e outras expressões narrativas da internet, compostas por mensagens diretas e instantâneas, contrapõem-se aos "textos longos" e são amplamente utilizados pelos/las estudantes. Tal fato revela que o encurtamento do presente não ocorre só na leitura, mas também na própria constituição da linguagem.

O reflexo dessa mudança na forma de ser e estar em um mundo mediado pelas tecnologias conflita diretamente com as estratégias consuetudinárias do ensino-aprendizagem baseado na tradição discursiva escolar — que permanece vigente na maioria das salas de aula, indicando desajustes em meio às novas formas de acessar, interagir, apreender e produzir informações. O repertório do aluno e da aluna de hoje, pelo menos no quesito de acesso à informação, é praticamente ilimitado. Desse modo, é preciso considerar esse novo perfil do alunado — que tem a possibilidade de aprender a todo o momento — para que as aulas sejam mais dialógicas e, sobretudo, a educação para os *media* seja uma pauta transversal a todas as disciplinas ministradas. Sobre a sociedade digital e seus reflexos na área da educação e comunicação, Martín-Barbero (2014) sinaliza: face à crescente presença das tecnologias digitais, o universo da educação formal precisaria se reconfigurar para ajustar-se às "deslocalizações" e "destemporalizações".

Referências

ANDRADE, R. P. de. ***Rap*, *funk*, *pop* internacional**: percepção dos professores sobre as referências musicais dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

SERRES, M. **Tempo de crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

PARTE II

As falas e suas análises

A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades

Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho

Introdução

O tempo da vida marca as passagens do processo de amadurecimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice. O tempo cronológico regula nossas relações sociais: hora de acordar, hora de dormir, hora do almoço, do jantar e assim por diante. Mas não conseguimos segurá-lo ou dominá-lo, pois, apesar de todas as estratégias de medição, há um tempo não mensurável, isto é, aquele que é subjetivo por ser criado pela percepção, principalmente no cenário contemporâneo, vivido no sentimento de velocidade e encurtamento (KEHL, 2009). Segundo Kehl, "o presente, que para o corpo é o único tempo existente, vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro em direção ao qual o homem se precipita sem saber por quê, movido pela ameaça angustiante" (2009, p. 167).

Vivemos, nesse sentido, divididos entre o tempo mensurável e o não mensurável, em todos os segmentos da sociedade. No contexto escolar, a temporalidade demarcada pelo relógio e aquela percebida pelos/as professores/as é um indicativo do processo de aceleração social, da sensação do encurtamento do tempo. O tempo cronológico limita e regula nossa vida; sem a organização dele, o convívio social seria quase impossível. No cotidiano da escola, regula-se o tempo de professores/as e de alunos/as, tanto da sala de aula quanto fora dela, pois a delimitação interfere em outros pequenos núcleos sociais, como o tempo da família, de convívio e de lazer.

A noção que temos do tempo parte do momento vivencial imediato, pois é nele que se presentificam a memória e a projeção. Rovelli, ao estudar Santo Agostinho, conclui que

> no presente, vemos apenas o presente; podemos ver coisas que interpretamos como vestígio do passado, mas entre ver vestígios do passado e perceber o fluxo do tempo há uma diferença capital, Agostinho se dá conta de que a raiz dessa diferença, a consciência do passar do tempo, é interna. [...] O tempo, portanto, é isto: existe inteiramente no presente, na nossa mente como memória e antecipação (2018, p. 140-141).

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é analisar a interferência da temporalidade na prática docente, partindo das relações do/a professor/a, dos meios de comunicação e de que forma a percepção subjetiva e interna do tempo contribuem na construção de um "*ethos* docente", próximo ou distante do cenário contemporâneo, cujos meios de comunicação e tecnologias impõem a ressignificação constante do fazer pedagógico[1].

Empregamos aqui a noção de *ethos* de Maingueneau (2008, 2019) e Amossy (2019): para os autores, trata-se de uma "noção discursiva", ou seja, o *ethos* é construído no discurso, e não pode ser apreendido fora de uma comunicação sócio-histórica determinada. Embora se possa construir a representação do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele se pronuncie, o *ethos* – a imagem de si – só pode ser revelado no discurso, por meio da observação cuidadosa de escolhas linguísticas efetivas que o enunciador faz no ato da enunciação.

Percurso metodológico

Para este segmento, destacamos as respostas discursivas[2] a fim de compreender o perfil de formação dos/as docentes, a relação desses/as profissionais com as tecnologias e com os meios de comunicação mediados pela percepção temporal do cotidiano.

Consideramos a Análise de Conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin (2016), como método principal de análise das questões discursivas

1 Este capítulo retoma a discussão apresentada no artigo "A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação", de autoria de Eliana Nagamini e Maria do Carmo Souza de Almeida, publicado nos anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado entre 2 a 7 de setembro de 2019. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

2 Cabe salientar que limitamos o número de exemplos de falas dos professores, por serem recorrentes. Procuramos manter, de modo geral, a grafia original, fazendo apenas pequenas adequações na linguagem. O conjunto completo das respostas discursivas encontra-se registrado no relatório da pesquisa realizada pelo grupo já mencionado. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/mecom/. Acesso em: 02 fev. 2021.

respondidas pelos/as professores/as e alunos/as. Bardin (2016) contempla três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A pré-análise foi realizada em conjunto pelos/as integrantes do MECOM durante todo o período de organização da pesquisa e da coleta de dados por meio dos questionários digitais e impressos respondidos pelos/as professores/as e alunos/as participantes.

Em função dos objetivos propostos, foi feita uma primeira exploração do material para conhecimento do que lá havia. Em seguida, realizamos o tratamento dos dados brutos com a finalidade de instituir inferências e interpretações expressivas a partir deles. Essa fase de transformação de dados brutos em "unidades de significação" é denominada "codificação".

Desse modo, partimos da "unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial" (BARDIN, 2016, p. 134), para perscrutarmos o *tema*. Ou seja, procedemos a uma *análise temática*, a fim de encontrar "núcleos de sentido" recorrentes nas respostas dadas aos questionários em função dos objetivos propostos. É importante mencionar que priorizamos uma abordagem mais qualitativa de análise, sem, no entanto, prescindir dos dados quantitativos.

Conforme afirma Bardin (2016), categorizar não é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, entretanto, a organização dos dados requer algum modo de categorização. Assim, a partir dos temas presentes nas respostas dos/as docentes e dos/as discentes, estabelecemos categorias ou "unidades de registro".

Descrevemos e analisamos os dados considerando ainda a afirmação de Lopes (2005, p. 149) de que "a descrição constitui a primeira etapa da análise dos dados na pesquisa" e a interpretação é a segunda etapa. E as duas etapas podem se apresentar entrelaçadas. Importa destacar que temos plena consciência de que as explicações e os recortes que fazemos dos dados os reconfiguram.

Vale ressaltar que, embora as falas dos/as docentes e discentes estejam em capítulos distintos, ambos englobam vozes cruzadas, por isso devem ser considerados complementares para compor uma visão ampla do *ethos* docente e discente e suas relações com as linguagens dos *media*, com a dinâmica da sala de aula e, principalmente, as questões que tocam a temporalidade no contexto contemporâneo.

Novas temporalidades no cenário contemporâneo

Um presente em constante mutação é discutido por Abranches (2017) a partir do reconhecimento de três transições: a socioestrutural, a científica e tecnológica, e a climática. Trata-se de efeitos disruptivos nos planos social, econômico e político da sociedade, bem como sobre as tecnologias e as condições ambientais. Essas transições, para o autor, "mudam a sociedade por inteiro, revolucionam tudo, não apenas partes, ainda que fundamentais, da vida social" (ABRANCHES, 2017, p. 60), servindo como indicativo para o surgimento da 4ª onda, isto é, aquela que é "[...] marcada pela hegemonia do capital financeiro globalizado e pelo que se convencionou chamar de pós-modernidade. [...] caracteriza-se também pela emergência de novas estruturas que darão forma e conteúdo aos novos paradigmas" (ABRANCHES, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o sentido da "ameaça angustiante" (KHEL, 2009) se justifica diante da velocidade com que as mudanças, ou os ciclos de transição, rompem paradigmas cada vez mais depressa, impondo ao ser humano contemporâneo uma constante ressignificação dos espaços sociais, dos tempos sociais, cuja adaptação e reinvenção de si mesmo segue um movimento contínuo.

Sevalho (2012), ao analisar a dicotomia entre o "homem lento", do geógrafo Milton Santos, e o "homem de riscos", do epidemiologista Naomar Almeida-Filho, afirma que o homem de riscos é das verticalidades, cuja competitividade e aceleração social produz "identidades transitórias" (SEVALHO, 2012, p. 16); e o homem lento, por sua vez, constrói horizontalidades. A conclusão de Sevalho está longe de nos remeter a uma visão apocalíptica; trata-se antes do resgate do homem presente e do retorno à utopia, pois o autor defende a existência do homem lento para compreender o homem de riscos, e construir outra lógica de expansão do capital e do consumo, isto é:

> aprender um novo conceito de risco a partir da cotidianidade do território, com o homem lento. [...] Encontrar-se-ão, nos territórios urbanos, as múltiplas temporalidades dos pobres das metrópoles, contrapostas ao tempo veloz da globalização,compondo o tecido social de um futuro solidário. [...] Com o homem dos riscos, o desalento dos gestos conformados; com o homem lento, a construção da utopia (SEVALHO, 2012, p. 16).

Desse modo, o tempo do relógio é apenas uma convenção. A vida antes dessa regulação seguia o ritmo da natureza, do dia e da noite. Rovelli salienta que, ao observarmos que o mundo está em constante mudança, é

possível adotar diferentes maneiras para medir o tempo (ROVELLI, 2018).

Constrói-se, nessa perspectiva, uma subjetividade dividida entre a necessidade de se assumir “o homem de riscos”, por força das circunstâncias, impulsionadas principalmente pelo mundo do trabalho, pela competitividade e, por outro lado, buscando resgatar “o homem lento”, capaz de refletir e sonhar.

A relevância do tempo encontra-se principalmente na sua relação com a velocidade, tendo em vista o que produzimos e como consumimos. A aceleração técnica nos permitiu, desse modo, realizar tarefas em menor tempo, porém foram surgindo novas demandas e necessidade de reorganizar o cotidiano.

> *Aceleração técnica* caracteriza, no entanto, não apenas o movimento mais rápido das pessoas, bens, informações e (como enfatizado por Virilio) projéteis militares sobre a terra, mas também a *produção* mais veloz de bens, a transformação mais ágil da matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração de serviços (ROSA, 2019, p. 144).

Assim, podemos afirmar que a emergência das atividades cotidianas impõe um ritmo de vida que “implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação” (ROSA, 2019, p. 155). Na visão deste autor, ocorre uma manifestação subjetiva marcada por

> aumento do sentimento de carência de tempo, de pressão temporal, da estressante obrigação da aceleração, além do medo de ‘não conseguir acompanhar o ritmo’ [...]. O escasseamento de recursos temporais torna-se supostamente a principal causa (ao lado da experiência da contração do presente) para a sensação de que o tempo *passa mais rápido* (2019, p. 156-157).

No cotidiano dos/as professores/as, a sensação do ritmo acelerado também invade a sala de aula. A dinâmica das ações, principalmente com fins pedagógicos, reflete a dicotomia entre o homem lento e o homem de riscos, em que se observam as diferenças de comportamento diante das temporalidades de professores/as e alunos/as. Para estes/as, a necessidade de passar de uma tarefa a outra com maior rapidez ou buscar outras atividades fora da sala de aula; para aqueles/as, a insistência para manter o foco no conteúdo por mais tempo a fim de aprofundar os estudos e a reflexão.

A formação docente

A projeção do perfil de profissional que se almeja formar é um fator determinante para a inserção de meios de comunicação e das tecnologias na prática docente, não apenas para a questão operacional dos recursos multimídia e ferramentas virtuais, mas também para a reflexão sobre o impacto desses meios no ambiente educacional[3]. E, desse modo, a compreensão das transformações constantes no cenário contemporâneo das tecnologias incentiva ou determina um movimento dinâmico nas propostas pedagógicas. Podemos dizer que os cursos de licenciatura ou de capacitação contribuem para a construção de um "*ethos* docente" mais distante ou próximo desse panorama.

Questionados sobre disciplinas com temática relacionada aos meios de comunicação e às novas tecnologias cursadas na graduação[4], somente 26% dos/as professores/as de São Paulo, por exemplo, afirmam ter cursado alguma disciplina diretamente relacionada à comunicação. Pode-se dizer que ainda há pouco direcionamento para estudos sobre a relação Comunicação e Educação, tendo em vista que 52% não frequentaram disciplinas englobando esse assunto. Somando-se aqueles que responderam não lembrar (19%), temos 72% de professores/as que não tiveram, em sua formação, uma relação mais efetiva com os meios de comunicação para propor atividades em sala de aula, com bases teóricas.

Nas respostas afirmativas (26%), encontramos três linhas de cursos realizados pelos/as professores/as: Tecnologia, Informática e Mídia. Esses cursos integravam disciplinas de programas de licenciaturas específicas (física, biologia, geografia etc.); outras relacionadas à Pedagogia (didática, metodologia, práticas pedagógicas); e mais especificamente: Mídia e Educação, Letramento Digital, Mídia e Sociedade, Mídias na Educação, Mídias Sociais na Educação, Comunicação, Educação e Tecnologias. O conteúdo trabalhado nessas disciplinas pode ser classificado por temas gerais: ambientes virtuais de

---

3 Ver também a parte inicial desta obra, na qual apresentamos e discutimos dados acerca da formação docente.

4 Referimo-nos aqui às questões 39, 40 e 41 do Formulário Docente:
Q39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?
Q40 - Em caso positivo, lembra o nome da/s disciplina/s (cite-as)?
Q41 - De forma resumida, você se recorda do conteúdo tratado na(s) disciplina(s)?

aprendizagem, softwares (Excel, Office), metodologias (usos das mídias, de ferramentas da internet, com pesquisas e elaboração de blogs), meios de comunicação tradicionais (revistas, jornais), reflexões (mídia e sociedade, mídia e educação).

Embora existam poucas ofertas de disciplinas específicas com abordagem na interface Comunicação e Educação nas grades curriculares das licenciaturas, é preciso salientar que existem iniciativas que tentam preencher essa lacuna, porém a difusão está longe de ser o ideal. Observa-se uma deficiência na divulgação dos programas, visto que 66% dos respondentes não têm informações acerca de algum planejamento oficial voltado à formação permanente do/a professor/a com esse tema. Somente 31%, no caso de São Paulo, responderam afirmativamente e indicaram cursos em programas oficiais, tais como: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Delegacias de Ensino, Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza", Rede do Saber, TV Escola), Centro Paula Souza, USP, UNESP, UNICAMP, UAB, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Formação Continuada do Sistema Anglo de Ensino, Google Educator, cursos sobre Educomunicação, Mídia e Educação, Tecnologias Aplicadas ao Ensino, Ensino Híbrido, EaD. Desse modo, observamos que há iniciativas em programas oficiais, tanto nas redes públicas estaduais e municipais quanto na rede particular. O que os percentuais revelam é a necessidade de maior oferta e divulgação desses cursos, pois alguns dependem da formação de turmas interessadas.

A relação dos/as professores/as com os meios de comunicação

O contexto formativo resulta na relação efetiva do/a professor/a com o cenário contemporâneo. Podemos observar que a visão do/a docente sobre os meios de comunicação[5], ao considerar um conteúdo complementar ou

5 Expressas nas questões 42 a 45:
Q 42 - Você considera a inter-relação escola e meios de comunicação complementar ou antagônica?
Q 43 - Comente a resposta anterior.
Q 44 - Você tem informação acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?
Q 45 - Em caso positivo, qual?

antagônico, também se reflete na inserção ou não dos meios de comunicação na sala de aula. Nesse aspecto, em relação a tal questionamento, 2% responderam *antagônica*; 95% *complementar* e 3% deixaram em branco[6].

Percebemos, portanto, que os/as professores/as reconhecem a relação intrínseca entre a Comunicação e a Educação, a relevância de a escola estar conectada e de dialogar com os meios de comunicação e a presença constante dos aparatos tecnológicos na vida dos/as jovens atualmente, conforme atestam em seus depoimentos:

> *"No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra o ritmo mundial; é intensificar o abismo escola-aluno."*
>
> *"A escola tem o papel de promover a reflexão e a leitura crítica do mundo, como já dizia Paulo Freire. Portanto, o mundo digital é um desdobramento de nossa realidade e precisa ser refletido enquanto tal."*
>
> *"É importante que o professor saiba lidar com os novos meios de comunicação para que possa se manter atualizado e também atualizar sua prática e didática na sala de aula."*
>
> *"A inter-relação escola e meios de comunicação pode potencializar a relação de ensino e aprendizagem entre educadores e estudantes, estabelecendo diálogo sobre o que acontece dentro e fora da escola, fazendo relações sobre o que se ensina e se aprende dentro da escola."*

Encontramos marcadores discursivos que atestam o reconhecimento da importância da presença dos meios de comunicação na sala de aula: "desdobramento da nossa realidade", "manter atualizado", "pode potencializar". Os/as professores/as apresentam uma postura reflexiva e crítica diante das transformações contemporâneas e pontuam a noção de que não se deve "desconsiderar a tecnologia."

Assim, observamos, de modo geral, as respostas dos/as entrevistados/as revelando a percepção de que a relação Comunicação e Educação vai além de uma perspectiva meramente instrumental, ou seja, é "um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural", tal como defende Martín-Barbero (2014, p. 79).

Outro aspecto destacado pelos/as docentes participantes da pesquisa é a contribuição das ferramentas tecnológicas para a interação dos/as alunos/

---

6 Ver também desdobramentos aventados na parte inicial desta obra, acerca dos enfoques em discussão.

as com os conteúdos escolares, pois, para os/as professores/as, elas podem fornecer informações relevantes, facilitar o acesso a exemplos do cotidiano, auxiliar os estudantes fora do ambiente escolar, ampliar conhecimentos e colaborar para desenvolver o senso crítico, como revela a fala de um professor:

> *"Possibilita maior interação dos alunos com o conteúdo e ajuda no desenvolvimento pedagógico"*.

Além disso, os/as educadores/as salientam a utilização dos meios de comunicação em sala de aula como fator positivo para o processo educativo, expresso no adjetivo "essenciais", isto é, relevante e significativo (HOUAISS, 2002):

> Indubitavelmente, os meios de comunicação, principalmente hoje em dia, são essenciais à motivação das Práticas Ensino Aprendizagem.

As respostas dos/as entrevistados/as evidenciam ainda a responsabilidade do espaço educativo e dos/as professores/as em oferecerem uma educação que prepare os/as discentes para lidar com os *media* e com as informações fornecidas por eles. Na voz docente:

> *"A escola deve oferecer aos alunos mecanismos de interpretação crítica das informações veiculadas nos meios de comunicação, para que não sejam facilmente manipulados"*.

Os/as poucos/as docentes, em um total de 2%, os/as quais julgaram a relação entre os meios antagônica ressaltaram que os aparatos tecnológicos desviam o interesse pela aprendizagem, tornam-na superficial, já que a escola não está preparada para usar as tecnologias e, além disso, os *media*, no Brasil, estão sob domínio de empresas particulares, o que dificulta a apresentação de uma visão crítica da sociedade[7].

Celular: aproximações e distanciamentos

Um dos indicadores sobre a relação dos/as professores/as entrevistados/as com novas tecnologias diz respeito ao celular[8]. Dispositivo

7 Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante desta obra.

8 Ver também os capítulos Docentes e tecnologias e Formação midiática e tecnológica de professores, neste e-book.

polêmico, surge nas respostas ora com institucionalização de sua proibição, ora como integrante do processo de comunicação e interação entre os/as jovens. A questão levantada tinha como objetivo compreendermos de que modo o/a professor/a encarava a presença do aparelho móvel[9]. O índice majoritário – *depende*, com 72% – revela que o/a professor/a relativiza o uso desse dispositivo. Mostra uma transição entre a negação (18%) e a aceitação (8%). Podemos considerar que os/as professores/as não excluem a possibilidade de uso pedagógico do celular, mas ainda existe resistência significativa.

Classificamos três categorias de justificativa para o conceito negativo relacionado à presença do aparelho em sala de aula:

Quadro 1 - Conceito negativo para o uso de celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Uso inadequado	*"Na maioria das vezes o uso é inadequado e não pertinente ao conteúdo"*; *"Os alunos usam celular sem limites. Não sabem usar para pesquisas"*.
Falta de acesso	*"Enquanto não universalizar a internet no ambiente escolar e tendo alunos sem celular, não há condições de desenvolver esse recurso de modo relevante"*; *"Se não é uma tecnologia disponibilizada para todos alunos igualmente, acaba por excluir"*.
Desvio da atenção	*"O aluno fica focado em ver o celular (mensagens) e esquece da tarefa do Professor"*; *"O celular atrapalha porque causa distração, falta de concentração, falta de memória"*; *"Usam apenas para ouvir música ou para jogar"*.

Fonte: MECOM (2019)

9 Q 34 - A presença do celular no cotidiano escolar atrapalha o desenvolvimento das aulas, ajuda no desenvolvimento das aulas ou depende da forma como o aparelho é usado na sala de aula?
Q 35 - *Comente sua resposta à pergunta anterior.*

O uso inadequado indica a presença do celular fora do contexto escolar, isto é, na visão de parte do/as docentes, os/as discentes não veem o aparelho como uma forma de estudar, objeto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; o aparato seria empregado enquanto mecanismo de dispersão dos conteúdos tratados em sala de aula. Não se constitui, nessa ótica, um objeto integrado ao processo pedagógico; é instrumento de fuga para atividades lúdico-interativas (WhatsApp[10] e outras redes sociais; ouvir música; ver filmes; jogar games). Os/as professores/as registram a percepção de que o celular acaba gerando um confronto entre as cobranças pedagógicas e as atividades puramente lúdicas[11]. Ademais, a posse ou não do dispositivo móvel expressa, também, a existência de uma fronteira de caráter social e econômico entre quem pode ou não ter acesso à internet.

Entretanto, se de um lado há rejeição à presença do celular em sala de aula para fins pedagógicos; de outro, 8% dos/as entrevistados/as acreditam que o celular possa contribuir nas dinâmicas educativas formais, apontando quatro linhas diretivas na inserção do aparelho como ferramenta didática.

Quadro 2 - Estratégias diretivas para uso do celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Finalidade	"*A informação, ou sanar dúvidas e consultar dados na palma das mãos*"; "*Utilizo para compartilhar textos com os alunos*"; "*A aula fica mais dinâmica*"; "*O celular facilita pesquisas imediatas, sem o deslocamento do aluno à biblioteca*".
Diversidade de aplicativos	"*Há aplicativos como o Google Earth que dá pra ser usado*"; "*Fazendo pesquisas e enviando atividades por via WhatsApp*".

(continua)

10 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

11 Conquanto abstenhamo-nos de adentrar essa seara no momento, há que se remeter a discussão também para o fato de que o lúdico, por si só, possui caráter pedagógico.

(continuação)

Estratégias	*"Ajuda quando usado com responsabilidade";* *"Desde que seja orientada e tendo um objetivo comum e planejado!".*
Resultados	*"Para deixar o ambiente menos estressante para os alunos";* *"Para interação dos alunos com a tecnologia. Inclusão".*

Fonte: MECOM (2019)

O uso do celular para pesquisa, sem dúvida, é a finalidade mais referenciada pelos/as educadores/as. Inclusive não descartam a utilização do aplicativo WhatsApp para interação acerca de assuntos que envolvem o conteúdo da disciplina, além dos sites de buscas. Porém, o uso não deve ser aleatório, pois depende de planejamento e de mudanças no comportamento dos/as jovens em relação ao aparelho, ou seja, precisa integrar o contexto pedagógico com responsabilidade (como usar/para quê/quando). E, de forma positiva, permitiria que o/a aluno/a desenvolvesse maior autonomia de pesquisa, além de sair da zona das interdições. Ademais, 72% responderam que depende do trabalho docente, ou seja, abre-se uma tendência à incorporação do celular no processo pedagógico.

Quadro 3 - Alcance pedagógico do aparelho celular

Categoria discursiva	**Fala dos/as professores/as**
Condição/restrição	*"Se usado como instrumento de pesquisa é muito importante";* *"Desde que seja para fins didáticos";* *"Apenas para fins didáticos";* *"Somente pedagogicamente".*
Momento pedagógico	*"Quando o uso é direcionado pelo professor";* *"Quando é para pesquisar ou calcular".*
Prática pedagógica	*"Os estudantes precisam de orientação para o uso do aparelho em sala".*

Fonte: MECOM (2019)

Para eliminar a visão negativa, há condições/restrições para o trabalho em sala de aula que estão ligadas diretamente à percepção do/a docente: entender/reconhecer o momento pedagógico (quando não foi planejado, mas pode auxiliar em alguma atividade) e a prática pedagógica (atividade constante no planejamento).

O indicador de condição está expresso nos conectores argumentativos: "se", "desde que" para apontar que o uso do celular em ambiente de ensino não deve ser aleatório, pois está condicionado a um fim, que é a pesquisa. A restrição pode ser observada com a presença dos advérbios "somente" e "apenas", modalizando a ação pedagógica desenvolvida com o celular. Ou seja, as condições ou restrições estão relacionadas à maneira como esse dispositivo pode integrar o processo escolar, tais como, pesquisar e acessar conteúdos sobre a aula, cujos temas tratados fiquem restritos ao contexto pedagógico. Respeitadas essas condições, cabe ao/à professor/a orientar e perceber o momento mais adequado, expresso pelo marcador argumentativo "quando"; o/a professor/a seria, nesse âmbito, o/a mediador/a no processo de pesquisa e interação do/a aluno/a com o *mobile*.

A inserção do celular como instância "benéfica" depende da abordagem no planejamento, como ferramenta integrante do processo didático, caso contrário será considerado "distração" e distanciamento do que ocorre na sala de aula. Esse é um desafio para o/a professor/a: compreender o alcance pedagógico do aparelho celular. Outro desafio é o acesso dos/as alunos/as ao aparelho e à internet, o que deixa de ser responsabilidade da escola, integrando-se num problema mais amplo de natureza socioeconômica que marca o país.

Os meios de comunicação em sala de aula

Foi questionado também junto aos/às docentes se eles/as utilizavam músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc. (considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação) para ministrar aulas. Em caso afirmativo, perguntou-se quais e com que finalidades[12]. Das respostas,

12 Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante deste e-book.

16% assinalaram *sim*; 39% *quase sempre*; 34% *raramente*; 8% *nunca*; e 1% deixou *em branco*.[13]

No tocante aos diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação que os/as professores/as mais utilizam, destacam-se os filmes como os mais citados, dentre eles, especificamente, os documentários; em seguida os vídeos e as revistas; depois, as propagandas, os jornais, os telejornais e as músicas, em uma ordem decrescente. De modo geral, as finalidades apontadas referem-se, principalmente, às necessidades de introduzir, contextualizar, elucidar, aprofundar, enriquecer, debater, pesquisar, complementar ou facilitar os conteúdos trabalhados em sala de aula:

> *"Enriquecer e desenvolver as aulas para que se tornem mais agradáveis"*;
>
> *"Complementar o conteúdo trabalhado"*;
>
> *"Explorar o conteúdo trabalhado"*.

Os/as educadores/as sinalizam, especificamente, alguns usos dessas mensagens. Quanto aos filmes, por exemplo, são empregados para possibilitar aos alunos e alunas entender melhor os conteúdos e contextos culturais diversos, facilitar a aprendizagem, refletir e debater acerca dos assuntos abordados em sala, promover discussões, ilustrar momentos históricos:

> *"Como base histórica, para dar exemplos ou trabalhar valores"*;
>
> *"Trazer um novo contexto ou problematizar algum tema já trabalhado"*;
>
> *"Contextualizar assuntos de forma diferenciada"*.

13 Referimo-nos às questões 36 a 39:
Q 36 - Você utiliza músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas para ministrar aulas e com que frequência?
Q 37 - Em caso positivo, qual(is)? Cite quantos desejar, em especial aqueles que tenha utilizado mais recentemente.
Q 38 - Com qual (quais) finalidade(s)?
Q 39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

Também foram recorrentes as respostas que demonstram o desejo que os/as professores/as têm de utilizar recursos diferentes dos tradicionais materiais didáticos:

> *"Trazer novas perspectivas que fujam do material apostilado"*;
>
> *"Diversificar a forma de práticas de aulas"*;
>
> *"Com a finalidade de apresentar aos alunos outros meios e linguagens para refletir sobre os temas e conteúdos"*.

Temporalidades no cotidiano docente

Em relação à pergunta sobre aceleração social do tempo ter algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos e alunas em sala de aula[14], 69% afirmam que sim; 5% não; 20% talvez; e 4% deixaram em branco[15].

As principais recorrências encontradas nos comentários dos/as entrevistados/as acerca dessa questão indicam que a possível aceleração social reflete-se em comportamentos mais subjetivos dos/as estudantes, ou seja, em suas emoções; e isso pode ser reconhecido na observação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Em relação às emoções, não é o nosso intuito entrar em considerações de natureza comportamental. Entretanto, cumpre discorrer sucintamente acerca do que pesquisadores da área têm a nos ensinar. Moreira e Medeiros (2019) afirmam que nascemos preparados/as para determinadas respostas emocionais a certos estímulos do ambiente e que "na maioria dos casos, não sentimos medo, alegria ou raiva na ausência de eventos desencadeadores; sentimos essas emoções apenas quando algo acontece", isto é, nosso organismo reage em função de algum estímulo (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 14). Parte daquilo que chamamos de emoções, envolve, de fato, respostas reflexas a estímulos ambientais.

---

14 Q 54 - Você considera que a possível aceleração social do tempo tenha algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula?
Q 55 - Comente sua resposta anterior.

15 Consultar também o capítulo desta obra nominado Tempo Docente.

Outro ponto importante mencionado pelos estudiosos é o fato de que nossas respostas emocionais diferenciadas aos mesmos estímulos estão diretamente relacionadas, principalmente – mas não só –, às nossas histórias de vida, ou "histórias e condicionamento" de cada um:

> Todos nós passamos por diferentes emparelhamentos de estímulos em nossa vida. Esses diferentes emparelhamentos contribuem para o nosso "jeito" característico de nos comportarmos emocionalmente hoje (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 27).

Se acolhermos o exposto no parágrafo anterior, à luz do conceito de Rosa (2019, p. 128-129) a respeito da "aceleração social do tempo", ou seja, "a escassez dos recursos temporais e a urgência por tempo", podemos refletir acerca de algumas respostas dos professores e das professoras participantes da pesquisa. Uma primeira recorrência que chama a atenção são relatos de comportamentos emocionais dos/as alunos/as relacionados às "dificuldades de concentração, de observação, atenção e reflexão". São eles a ansiedade, o imediatismo, o desinteresse, a agitação, a impaciência, como nos revelam algumas respostas:

> "*Os alunos não conseguem concentrar-se por muito tempo em uma mesma atividade*".

Em consequência, tais comportamentos emocionais incidem nas práticas pedagógicas observadas por docentes: dificuldades que os/as estudantes têm de finalizar as tarefas iniciadas e de controlar o tempo para o término delas; de ambientar-se no espaço escolar; e da necessidade de os/as professores/as usarem recursos diferenciados e práticas dinâmicas para atrair a atenção dos/as alunos/as. Houve, ainda, recorrências com menos intensidade em relação aos comportamentos dos/as discentes: menor participação nas aulas, busca constante por novidade, dificuldade de lidar com o ócio, com o excesso de informações e tarefas.

Outro questionamento relacionado ao tempo foi: *Admitindo que você perceba que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor? Por quê?* A maioria, 77%, considera que *sim*; 16% apontaram *não*; e 5% deixaram em branco. Os que declararam "sim" destacam vários reflexos dessa percepção acelerada do tempo em suas atividades profissionais. São alguns deles: falta de tempo para planejamento e preparo das aulas, cumprimento da agenda escolar, atualização profissional, cuidados com projetos pessoais e acompanhamento do que acontece no Brasil e no mundo:

> *"Porque me falta tempo para preparar melhor minhas aulas"*.

Os/as entrevistados/as evidenciam ainda que persiste uma sensação de que os conteúdos selecionados tornam-se obsoletos com rapidez, de que não há tempo para finalizar as atividades e os itens programados, de estarem sempre atrasados/as, de não conseguirem dar conta das demandas exigidas pela profissão, de terem muito a fazer, de que há muita informação para trabalhar, e de que o dinamismo da aprendizagem exige cada vez mais do/a professor/a. Salientam ainda a sobrecarga de trabalho, a exaustão e o pouco tempo para atividades de lazer e descanso:

> *"Me sinto sempre exausta e isso reflete na qualidade das minhas aulas"*;
>
> *"Tudo está passando muito rápido e temos pouco tempo para realizar tantas atividades"*;
>
> *"Estou sempre acelerada para dar conta do currículo e não temos tempo livre para o bate-papo com amigos e alunos"*.

Considerações finais

O comportamento dos/as professores/as diante dessa percepção subjetiva do tempo é influenciado pelo "*ethos* docente". Nesse sentido, os/as docentes se veem divididos/as entre essas duas imagens de si, que são retratadas nos discursos do cotidiano, sobretudo dos *media*, conforme menciona Citelli (2012, p. 10): a primeira se refere ao "profissional respeitado, reconhecido pelo saber, pelo labor de ensinar"; a segunda relacionada "ao tipo que vive à beira de um ataque de nervos, da busca de licença médica, do baixo salário, da inapetência formativa". No dizer de Maingueneau (2008, p. 65), o *ethos* implica

> uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Desse modo, tendo em vista os discursos em torno da profissão docente exercerem influência direta sobre o fazer pedagógico, esse/a profissional tem convicção de que precisa corresponder, à risca, às expectativas esperadas dele/a e que fazem parte de sua construção identitária profissional. Ou

seja, realizar todas as suas atividades pedagógicas cumprindo, com maestria, cronogramas e planejamentos; dominando novas metodologias e tecnologias digitais; desenvolvendo competências e habilidades requeridas pelo século XXI, entre muitas outras, pois essa é a imagem condizente com a representação que a sociedade tem desse/a profissional. Ademais, frente às demandas das novas tecnologias e dos processos comunicacionais, em constante transformação, é compreensível a preocupação desses/as profissionais com a própria formação, já que eles/as atuam, sem sombra de dúvidas, como agentes mediadores entre as mensagens midiáticas e os/as discentes (CITELLI, 2011). Logo, entre o que o/a professor/a quer e precisa ser, o que ele/a pensa ou imagina ser e o que ele/a é de fato ou consegue ser existe um enorme abismo agravado, dentre outros motivos, pela percepção subjetiva que se tem do tempo, conforme nos mostra Rosa (2019).

No próximo capítulo “Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades”, ao entrelaçar as vozes docentes e discentes, observamos que a noção de temporalidade — dada a sua subjetividade — revela aproximações e distanciamentos entre os sujeitos em questão. Na fala dos/as discentes, a percepção do tempo está relacionada ao gosto pelo conteúdo/matéria e, principalmente, à dinâmica em sala de aula, seja pela utilização das tecnologias, seja por atividades que favoreçam a socialização. Nesse sentido, há certa razão para que professores/as transitem pela fronteira entre as cobranças do cotidiano escolar e as suas projeções profissionais.

Referências

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto.** A grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: Amossy, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 119-136.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CITELLI, A. Imagens e representações dos professores: situando o problema. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação:** imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 9-18.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. *In:* CITELLI, A. COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação.** Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

KEHL, M. R. Temporalidade e experiência. *In*: KEHL, M. R. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 153-168.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p.119-136.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. São Paulo: Artmed, 2019.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA M. do C. S. de. A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SEVALHO. G. "O homem dos riscos" e o "homem lento" e a teorização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização". **Revista Interface. Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 7-19, jan/mar. 2012.

Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades

Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho

Introdução

Em continuidade à análise da investigação realizada pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), trataremos, aqui, das questões discursivas respondidas pelos/as discentes, comparando-as às falas dos/as docentes, já discutidas no capítulo imediatamente anterior. Nosso objetivo[1] é, a partir das vozes cruzadas de docentes e discentes, reconhecer de que maneira esses sujeitos da escola se relacionam com os *media*[2]. Nossa premissa indica distanciamentos e aproximações entre professores/as e alunos/as no que diz respeito à interação/contato com os meios de comunicação e, nesse sentido, diferencia-se a composição do ethos[3] discursivo de docentes e discentes, visto que a subjetividade na percepção da temporalidade aponta para dinâmicas distintas que acabam interferindo no cotidiano da sala de aula.

Os procedimentos de análise das respostas discursivas dos/as estudantes seguiram o mesmo percurso metodológico — baseado em Bardin (2016) — utilizado para com os/as docentes[4], ou seja, perscrutamos o material bruto em busca de recorrências temáticas.

---

1 Este capítulo atualiza e aprofunda as discussões presentes nos artigos de Nagamini e Almeida (2019, 2020).

2 Vale destacar que os dados coletados na pesquisa foram anteriores ao cenário da pandemia de Covid-19.

3 Conforme mencionado em A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades, adotamos a definição de Maingueneau (2008, 2019, 2020) e Amossy (2019).

4 Utilizamos as técnicas de análise de conteúdo segundo Bardin (2016).

As questões analisadas[5] apresentam a visão dos/as alunos/as sobre os recursos utilizados pelos/as professores/as, a presença de conteúdos dos *media* para explicar ou exemplificar tópicos das várias disciplinas da grade curricular, e a percepção temporal relacionada à escola e ao cotidiano, de modo geral.

Recursos utilizados por docentes na visão dos/as alunos/as

De acordo com os/as estudantes entrevistados/as, equipamentos estão sendo usados com certa frequência por docentes[6] e os mais indicados foram: projetor, caixa de som e televisão. Todavia, boa parte das respostas relativiza o uso deles, visto que nem sempre tais equipamentos favorecem a compreensão da matéria, conforme sinalizado por alguns/algumas estudantes[7].

As justificativas para a resposta conectada à frequência — *às vezes*, *sempre* e *muitas vezes* — apresentam recorrências marcadas pelo viés da positividade e da negatividade, isto é, recursos que colaboram ou não para o aprendizado. A partir da análise temática, organizamos duas "unidades de sentido" (BARDIN, 2016) — recursos que colaboram para o aprendizado (Quadro 1) e recursos que não colaboram (Quadro 2) — e estabelecemos diferentes categorias discursivas.

5 As questões serão apresentadas nas notas de rodapé.

6 Do Formulário Discente, referimo-nos às questões 8, 9 e 10, a saber:
Q8 - Dos equipamentos abaixo, quais os seus professores costumam utilizar em aula? Pode assinalar mais de uma alternativa: televisão / rádio / gravador de áudio / caixa de som / câmera fotográfica / aparelho de DVD / filmadora / projetor (PowerPoint, datashow etc) / outros / há professores que não utilizam tais equipamentos.
Q9 - Caso utilizem, você acha que o uso desses recursos tecnológicos ajuda a melhorar as aulas? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.
Q10 - Por quê?

7 Em diferentes capítulos ao longo da presente obra, as questões vinculadas à infraestrutura são comentadas com base nas percepções dos respondentes.

Quadro 1 – Recursos que colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Facilita o entendimento.	*"Porque conseguimos aprender melhor com essas tecnologias. Fica mais fácil"*; *"Facilita o entendimento da matéria usando outros recursos, e o recurso tecnológico é o melhor"*; *"Economiza tempo e fica mais fácil a compreensão"*.
Aprende-se melhor vendo/assistindo.	*"Sim, com filmes educativos e mais diversão"*; *"Porque o professor explica melhor com imagens e vídeos"*; *"Porque imagens e vídeos ajudam no aprendizado"*.
Ajuda a aula a ser mais dinâmica, rápida, divertida.	*"Porque as aulas ficam mais interessantes"*; *"Porque estimula o estudo do aluno"*; *"Trazem muitas coisas diferentes e divertidas que ensinam"*; *"Porque a aula fica dinâmica, assim o tédio de ter sempre de escrever não impera"*.
Proporciona uma aula diferente.	*"Porque é uma maneira de sair da mesmice, e aprender de maneira diferente"*; *"Por mostrar o conteúdo de modo diferenciado"*; *"Porque às vezes os professores querem ensinar uma coisa diferente"*.

(continua)

(continuação)

Tecnologia faz parte da vida atual.	*"Porque a tecnologia está em nossa vida toda, e em tudo que fazemos a tecnologia está envolvida";* *"Pois com tanta tecnologia, hoje em dia, por que não usar a favor dos estudos?";* *"Porque a tecnologia está presente em tudo em nossas vidas, e isso facilita para todos, de várias maneiras".*
Porque facilita para o professor.	*"Porque é melhor para os professores que têm várias turmas, ao invés de ficar escrevendo no quadro, é só digitar";* *"Porque os professores podem fornecer um conhecimento mais amplo!";* *"Ajuda na explicação e na exemplificação".*

Fonte: MECOM (2019)

Em relação às respostas que contemplam as categorias positivas, destacam-se alguns adjetivos[8], tais como: "*divertido*", "*estimulante*", "*agradável*", "*fácil*" e "*interessante*". Isso nos incita a ponderar que, de um lado, o lúdico é sempre bem-vindo à escola, embora ainda seja corrente a concepção de que ela tem de ser séria, silenciosa, tediosa etc. Por outro lado, é preciso discutir sobre a "obrigação" de tudo ser "divertido" no espaço educativo ou sobre o próprio processo de aprendizagem e a imagem que se tem do uso de equipamentos só para "diversão".

8 Bardin (2016, p. 82) classifica os substantivos, adjetivos e verbos como "palavras plenas", como "portadoras de sentido" em oposição às "palavras-instrumento — palavras funcionais de ligação: artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções etc.".

Quadro 2 - Recursos que não colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Nem sempre colabora, pode atrapalhar.	*"De vez em quando é bom, mas não sempre, porque tem vezes que atrapalha"*; *"Acho que o uso tecnológico pode atrapalhar a comunicação"*; *"É importante, mas não é sempre que ajuda nas aulas"*; *"Não acho esses recursos muito confiáveis, prefiro os livros"*.
Professor/a não domina a tecnologia adequadamente.	*"Nem todo professor sabe administrar tais equipamentos com eficiência"*.
Equipamentos não funcionam.	*"Porque tem vezes que a internet não pega"*; *"Por exemplo, quando vão utilizar televisão, rádio ou caixa de som, às vezes demoram muito pra funcionar e isso é tempo jogado fora, pois não está sendo passado o conteúdo que devia em sala de aula!!"*.

Fonte: MECOM (2019)

Nas respostas registradas acima, percebemos a recorrência de expressões modalizadoras — *às vezes, muitas das vezes, pode atrapalhar* — que indicam dúvidas dos entrevistados em relação à efetividade do uso de dispositivos técnicos nas aulas. Constatamos, também, que a incidência de articuladores de contrajunção, tais como a conjunção *mas*, enfatizam, pela voz dos/das discentes, que o uso de equipamentos informático-midiáticos na sala de aula não deve ser entendido como apropriado sempre, em qualquer circunstância.

Justificativas para a presença dos meios e comunicação no cotidiano escolar

A existência de recursos tecnológicos nas escolas não é indicativo cabal de práticas pedagógicas efetivas. Para sabermos de que forma os equipamentos contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, foram propostas três questões[9] envolvendo os meios de comunicação na sala de aula. Uma delas para saber se os/as professores/as utilizavam os *media*, a fim de explicar ou exemplificar conteúdos das disciplinas, tais como: notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, vídeos, filmes como estratégia pedagógica. O resultado apresentou um percentual considerável dessa presença distribuído nas subcategorias "às vezes" (68,5%), "muitas vezes" (18,5%) e "sempre" (5,2%). Nesse caso, a segunda pergunta tinha como objetivo verificar se os/as estudantes percebiam diferenças nas aulas quando os/as docentes integravam os meios de comunicação aos conteúdos. Totalizando 91,5% das respostas positivas em graus distintos, os/as estudantes indicaram que "às vezes" (35,9%), "muitas vezes" (34,2%) e "sempre" (21,4%) os aportes midiáticos auxiliavam na compreensão da matéria; somente 4,2% dos/as respondentes não os viam como facilitadores da aprendizagem.

A terceira questão solicitava uma justificativa para a contribuição ou não dos conteúdos dos *media* nas aulas, cujas falas foram agrupadas em categorias discursivas: "facilita a aprendizagem", "ajuda a memorizar", "estimula, diverte e diversifica", "contribui para a percepção do que acontece fora da escola".

---

9 Q11 - Os seus professores e professoras utilizam notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, filmes para explicar a matéria ou dar exemplos durante a aula? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.
Q12 - Caso utilizem tais recursos, eles ajudam a compreender a matéria dada? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.
Q13 - Por quê?

Quadro 3 - Conteúdos midiáticos colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	**Fala dos/as discentes/as**
Facilita a aprendizagem.	*"Porque torna a aula mais fácil de entender"*; *"Porque é uma forma mais clara e prática para aprender"*; *"Nos ajuda a entender melhor a matéria usando coisas do cotidiano"*; *"Porque dá para entender o conteúdo e a aula fica mais interessante"*; *"É uma forma visual de estudo para entendermos mais fácil"*; *"Porque passando a matéria em algum recurso tecnológico fica muito melhor de entender"*; *"Sempre que nos é mostrado um exemplo extraclasse, é mais fácil de acreditarmos e, assim, levarmos mais a sério a informação, além de ser bem mais divertido e cultural em algumas ocasiões"*; *"Porque com o uso de exemplos, o ensino da matéria fica menos abstrato"*.
Ajuda a memorizar.	*"Porque a gente não esquece do que aprende"*; *"Tudo o que aprendo não esqueço mais"*; *"Quando usadas letras de música na aula fica mais fácil de compreender porque fica na mente"*; *"Porque a memorização do assunto é mais fácil"*; *"Porque não esquecemos do que aprendemos, lá no futuro, sempre nos lembraremos dessa aula"*; *"Sim, pois melhora a imaginação e a guardar melhor na mente a matéria dada"*.

(continua)

(continuação)

Estimula, diverte e diversifica.	*"Porque deixa a aula mais diversificada"*; *"É um jeito divertido de aprender"*; *"Esses recursos nos auxiliam e ajudam a tornar a aula interessante"*; *"Porque filmes e vídeos tornam as aulas mais divertidas e deixam o conteúdo mais claro para os alunos"*; *"Pois é uma forma mais dinâmica de estudo"*; *"Pois causa maior interesse"*; *"Deixa as aulas mais divertidas e fáceis"*; *"Porque chama mais atenção por conta de imagens"*.
Contribui para a percepção do que acontece fora da escola.	*"Porque muitas das vezes relatam a realidade vivida e nos faz refletir sobre os fatos"*; *"Porque a matéria se torna algo mais real e presente quando se utiliza coisas que vemos no nosso dia a dia"*; *"Porque mostra que o que aprendemos é prático, ajuda a fixar o conteúdo"*; *"Porque em jornais, revistas, etc. tem mais informações"*; *"Porque é informação concreta, que complementa a aula"*; *"Porque a gente compreende melhor com a notícia real"*; *"Porque serve de exemplo e acabamos nos atualizando com as notícias do mundo"*; *"Porque aprendemos com vivências e fatos reais"*; *"Porque nos informa e nos deixa atualizados"*.

Fonte: MECOM (2019)

A percepção de que o conteúdo dos *media* "facilita a aprendizagem" evidencia-se nos adjetivos "*fácil*", "*clara*", "*prática*", "*melhor*" acompanhados de verbos como *entender*, *aprender*, *compreender*, isto é, expressam valor semântico de ações decorrentes de uma aprendizagem efetiva.

Na categoria "ajuda a memorizar", os/as discentes revelam uma preocupação com a fixação do conteúdo, ou seja, o aprender está relacionado a lembrar, pois esquecer significa que o conteúdo não foi assimilado. Esse ponto de vista sugere que para eles/as o conhecimento se constrói como um exercício de memorização, pois em algum momento o conteúdo será cobrado para mensurar o grau de assimilação, seguindo modelos de avaliação de ensino tradicional com os quais os/as discentes provavelmente estão habituados/as.

Outro fator importante é a recorrência de modalizadores como "*divertido*", "*interessante*", "*diversificada*", pois a presença dos meios de comunicação "estimula, diverte e diversifica" e, além disso, desvia da rotina pedagógica visto que "contribui para a percepção do que acontece fora da escola", trazendo "*realidade*" e "*informações*" para a reflexão e possibilidade de ampliação dos conteúdos das disciplinas. Destaca-se que no repertório dos/as alunos/as, os filmes são os recursos mais citados e, ainda, eles/as pontuam que a imagem, os recursos icônicos, ajudam no entendimento da matéria.

A partir das categorias discursivas, cabe salientar alguns aspectos sobre a questão do *ethos* discursivo e da imagem construída sobre os livros e a escola: a polarização entre o que é ensinado na escola e os "fatos reais", com a crença de que a escola, ou o que está nos livros, parece não fazer parte do mundo real; a ênfase dada à memorização de conteúdos escolares; a preferência pela visualidade, como potencial para a aprendizagem.

Isso não quer dizer que a retirada do livro seja um caminho a ser seguido pela escola, mesmo porque há obras didáticas altamente remissivas ao entrelaçamento comunicação-educação[10]. O livro ainda será "peça-chave" na escola, conforme defende Martin-Barbero, como elemento da primeira alfabetização, isto é, "a que abre o mundo da escritura fonética" (2014, p. 51). O que ocorre, nesse contexto, é a necessidade de a escola inserir o mundo audiovisual no processo educativo, com vistas a uma segunda alfabetização[11]. Para o teórico,

> nos inícios do século XXI, aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros — só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico de imagens nos fará sentir a necessidade de ler livros — e parte

10 Citamos aqui, dentre outras e à guisa de exemplo, as séries didáticas produzidas pelos brasileiros William Cereja e Thereza Cochar (2019).

11 Ênfase sempre em mira nas coleções de que trata a nota anterior.

> de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 57).

Alguns/algumas alunos/as, porém, relativizam a presença dos meios de comunicação como facilitadores da aprendizagem (4,2%), porque depende dos recursos, dos métodos e da explicação do/a professor/a. Não colabora, segundo eles/elas, para o entendimento do conteúdo em decorrência da falta de qualidade do material ou por dispersar a atenção.

Quadro 4 – Conteúdos midiáticos não colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Não colabora para o entendimento.	*"Porque, além de ter poucas vezes, não é bem absorvido pelos alunos"*; *"Às vezes, não entendemos aonde os professores querem chegar com esses recursos"*; *"Não, porque a notícia ou alguma matéria não fica bem explicada"*.
Dispersa a atenção.	*"Faz a gente não prestar tanta atenção"*.
Falta qualidade no material.	*"Pois muitas vezes não é um material de qualidade"*.

Fonte: MECOM (2019)

De acordo com a fala dos/as discentes, não basta exibir um vídeo, pois apenas ver/assistir não garante a compreensão do conteúdo apresentado. Nesse ponto, as respostas deles/as corroboram com o que defende Dussel (2006), para quem existe uma confusão entre "ver e entender" ou entre "entender e estar atento". A importância da atenção para o aprendizado é essencial, mas há diferença entre "observar" e "entender" algo. Por isso, é importante salientar que a inserção dos meios de comunicação na escola necessita de bases teóricas, tanto relacionadas aos suportes dos *media* e de suas linguagens quanto à sua efetiva integração na construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação do/a professor/a é um aspecto relevante para propor atividades pedagógicas adequadas.

Relação dos/as alunos/as com o celular

No capítulo anterior, "A Fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades", vimos que os/as docentes apontaram o celular

como um dispositivo com potencial educacional, desde que inserido no processo pedagógico, caso contrário resulta em distrações para os/as estudantes. Nessa mesma linha segue a visão dos/as discentes sobre o aparelho em sala de aula. O dispositivo móvel é uma tecnologia que tanto pode ser positiva como pode ser negativa, a depender do uso que é feito dela.

Os/as discentes foram questionados sobre a aceitação quanto à restrição do uso do celular em sala de aula. Nas respostas, pudemos perceber nuances entre aqueles/as que aceitam a norma de modo reflexivo, pensando sobre o motivo da restrição; aqueles/as que apenas a obedecem; e os/as que a aceitam, mas discordam da regulação, bem como alguns/algumas estudantes que simplesmente não aceitam e não cumprem a regra.

Quadro 5 – Restrição ao uso do celular

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Aceita.	**- aceita e obedece:** *"Não reajo, pois sei dividir cada tempo, e presto mais atenção!"*; *"Depende da aula, quando a aula é interessante, nem percebo que fiquei sem celular"*; *"Nem ligo pois não sou viciado em celular"*.
	- aceita e compreende: *"Justo, porque senão as pessoas não iriam prestar atenção na aula"*; *"Acho corretíssimo. A maioria de nós simplesmente ainda não tem a maturidade e seriedade necessária para a utilização do celular para fins extraescolares (usamos apenas quando solicitado pela professora e raramente, pois dispomos de tablets nas atividades em geral)"*; *"Eu acho super correto, pois acaba distraindo e desfocando"*; *"Acho certo; desnecessário ficar mexendo, temos que aprender e não mexer no celular, aprendemos mais com os livros"*; *"Normal, porque na escola temos que estudar, tem o tempo todo para mexer no celular, então na escola temos que deixar de lado"*.

(continua)

(continuação)

	- aceita, mas não concorda: *"Fico mais tranquila pois não corro risco de perder ou roubarem, porém às vezes preciso dele para tirar fotos de atividades"*; *"Aceito, mas não gosto, pois a aula às vezes é muito chata"*; *"Às vezes precisamos do celular para realizar contas difíceis, ver se a palavra está certa, e se possível fazer uma pesquisa e tirar alguma dúvida que tenha ficado"*.
Não aceita.	*"Não é permitido, mas eu ainda assim utilizo, com a autorização dos professores que não se importam"*; *"Às vezes eu mexo para ver as horas ou um conteúdo da aula, às vezes entro em rede social só dou uma olhada. Não respeito"*; *"Eu desobedeço às normas"*.
Não se aplica.	*"Não tenho celular"*; *"Não levo o celular"*; *"A normal pois não utilizo celular na sala porque não tenho internet"*.

Fonte: MECOM (2019)

Aceitar significa consentir; porém, consideramos, de acordo com as respostas, os desdobramentos que definem melhor a postura desses/as alunos/as em relação ao uso do celular em sala de aula, por isso foram criadas subcategorias. "Aceitar e obedecer" revela que seguem as regras sem contestação e nesta subcategoria há um número considerável de respostas como "normal", sem contextualização. Por isso, entendemos que há apenas aceitação genérica, sem muita reflexão, como uma ação/reação integrante do cotidiano, quase uma indiferença à restrição. "Aceitar e compreender" indica o reconhecimento da importância da restrição, ou seja, há concordância de que o celular pode, de fato, atrapalhar a aula. "Aceitar e não concordar" mostra o entendimento da existência de regras para convívio social, pois o aluno se nega a copiar as atividades da lousa — exercício motor e de fixação — por considerar a atividade "*chata*" e "*cansativa*", preferindo usar o celular para fotografá-la.

A categoria “não aceita” é indicativo de reação contrária e predisposição para atitudes rebeldes ao quebrar a regra (“eu ainda assim utilizo”), porque não concorda com a proibição do uso do aparelho (“não respeito”).

Já a categoria “não se aplica” foi criada porque alguns/algumas alunos/as não possuem celular ou os pais fazem uso exclusivo, deixando de emprestá-lo aos filhos/as-alunos/as. Além disso, mesmo aqueles/as que possuem celular nem sempre têm pacote de dados e nas escolas, às vezes, não há conexão de rede de internet com qualidade.

Destaque-se que é preciso discutir não somente a presença da tecnologia na sala de aula, como apoio pedagógico, mas também de que maneira as tentativas de ampliar a relação entre tecnologia e escola são

> resultantes dos arranjos patrocinados por novas condições de circulação do capital, das mercadorias, dos empreendimentos tecnológicos, dos requisitos formativos e mesmo escolares, dos fluxos de comunicação, enfim do amplo arco de mudanças que alcançam os múltiplos segmentos da vida social (CITELLI, 2017, p. 14).

Conforme pontua o autor, isso significa considerar um novo cenário em que se redefinem nossas relações com o tempo.

Percepção do tempo: subjetividades dos/as discentes

O tempo da aula no contexto pedagógico

Nas questões sobre o tempo de aula[12], os/as alunos/as poderiam expressar a percepção do tempo em quatro aspectos: a) demora muito pra passar; b) depende; c) nem demora, nem é rápido; d) passa rápido. Para cada um desses aspectos, destacamos um conjunto de categorias discursivas, de acordo com as recorrências nas respostas[13].

---

12 Questões: Q34 – O tempo da aula: a) demora muito para passar/ b) passa rápido / c) nem demora nem é rápido / d) outro. Q35 - Explique, por favor, a resposta anterior.

13 Ver também o capítulo Tempo Discente.

Quadro 6 – O tempo de aula a) demora muito para passar

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção direta do tempo: dentro e fora da escola.	*"Não sei explicar só sei que demora";* *"Pois muitas vezes parece que o tempo está mais devagar";* *"A carga horária é exaustiva e parece demorar muito tempo".*
Percepção do tempo relacionada às atividades pedagógicas.	*"Pois as lições às vezes são chatas";* *"Os professores fazem constatações redundantes ao longo da aula";* *"Porque tem aula que não possui muita dinâmica, e isto faz a aula ser cansativa";* *"Porque a gente copia";* *"Porque você só fica sentado olhando e prestando atenção nos professores";* *"Em aulas não legais, passa lento e em aulas legais passa rápido".*
Percepção do tempo relacionada ao conteúdo.	*"Quando fazemos algo que não gostamos, o tempo parece demorar mais para passar";* *"Porque temos dificuldades em algumas das aulas, e são nessas que, aparentemente, levamos mais tempo".*

Fonte: MECOM (2019)

Consideramos a subjetividade do conceito de "percepção", isto é, o ato ou efeito de perceber. Segundo Houaiss (2002), diz respeito à "faculdade complexa de apreender a realidade exterior pela organização de dados sensoriais", o que implica subjetividade, por isso a relação dos/das jovens com a temporalidade está sujeita ao momento de vida dos/as alunos/as entrevistados/as e suas experiências cotidianas, que projetam a visão de mundo.

De um lado, algumas respostas apontam que o/a aluno/a considera a carga horária escolar excessiva, ou seja, entende que fica demasiado tempo na escola. De outro lado, a percepção do tempo está relacionada às atividades pedagógicas, isto é, o tempo demora para passar quando a prática

é "*chata*", "*cansativa*", "*entediante*". Esses são adjetivos utilizados pelos/as alunos/as para caracterizar a atividade como algo maçante, enfadonho, que causa tédio. Ou pela negação, o que a aula não é: "*não é lúdica*", "*não se diverte*", "*não é tão dinâmica*". Ou, ainda, pela presença constante da fala do/a professor/a ("*o professor fala*", "*os professores passam o tempo que tem para explicar as lições*", "*o professor fala demais*") e o aluno figura apenas como receptor ("*a gente copia*", "*só fica sentado olhando*", "*olhamos no relógio o tempo todo*"), por isso há também problemas de interação ("*falta interação e dinamismo*"). A relação física também é um fator que estende a percepção do tempo, haja vista os/as discentes dizerem que experimentam uma sensação de imobilidade. Parece residir, aqui, uma contradição, pois estamos nos referindo a uma faixa etária dotada de muita energia física, e as 4 ou 5 horas dentro de uma sala de aula são percebidas como limitadoras; daí a indicação do espaço da quadra para a vivência do "tempo livre", conforme podemos ler na seção sobre a escola que os/as discentes desejam.

O que se esclarece, do ponto de vista de inúmeros/as entrevistados/as, é o pedido de aulas que permitam algum tipo de movimento físico ou maior participação das turmas em atividades que cruzem os tópicos disciplinares e proposições lúdicas. Na forma-aula atual, predominantemente expositiva, é compreensível que haja reclamações segundo as quais o tempo passa lentamente.

A percepção do tempo também está relacionada à afinidade com o conteúdo, que pode tornar as atividades mais fáceis ou mais difíceis. É preciso atentar para o fato de que existe um fator de identificação com o conteúdo que talvez esteja relacionado ao desenvolvimento cognitivo e às estratégias de estudo/construção do conhecimento, isto é, cada área — exatas, humanas, biológicas — exige metodologias diferentes, como cálculos matemáticos e leitura de textos diversos.

Quadro 7 - O tempo de aula b) depende

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção do tempo relacionada às atividades pedagógicas e à prática docente.	*"O tempo é relativo. Em aulas que mais gosto, em que fazemos atividades em grupo ou quando estou fazendo prova, o tempo passa muito rápido, pois estou focada e me divertindo. Já em aulas que não gosto ou quando não me interesso pela matéria, parece que demora uma eternidade para passar"*; *"Quando a aula é boa e o professor tem uma boa didática não, o tempo da aula passa rapidamente. Porém quando o assunto é maçante e o professor não tem didática, a aula se torna exaustiva"*.
Percepção do tempo relacionada ao conteúdo.	*"Porque normalmente nas matérias que não gostamos não prestamos muita atenção na aula, fazendo com que o tempo demore, mas em matérias que gostamos prestamos atenção, fazendo com que o tempo passe rápido"*; *"Tem aulas que são mais dinâmicas e por afinidade o tempo passa sem perceber"*; *"Nas aulas de Matemática, demora muito para o tempo passar porque eu tenho muita dificuldade, mas em relação a outra matéria, que seja de Humanas, sinto que passa muito mais rápido"*.

Fonte: MECOM (2019)

"*O tempo é relativo*", esta é a expressão que marca as respostas. A percepção do tempo é relativa porque depende da dinâmica da aula, se é agregadora, se tem atividades em grupo, isto é, se há alguma movimentação ou interação entre os/as alunos/as ou deles/as com os/as professores/as. A socialização, neste caso, é muito importante para tornar a percepção do tempo mais rápida. O tempo é lento quando não há dinamismo.

O/a aluno/a tem a percepção da diferença entre o tempo cronológico e o tempo psicológico/subjetivo da aula. Se ele/a gosta de Matemática, a

aula dessa disciplina passa rápido, porém nas aulas de História e Língua Portuguesa o tempo é lento — e vice-versa —, ainda que todas as aulas tenham a mesma duração.

Quadro 8 - O tempo de aula c) nem demora nem é rápido

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção do tempo ajustado às tarefas na escola.	*"O tempo é adequado ao esperado"*; *"Acho o tempo suficiente para fazer as tarefas e para as explicações sobre o conteúdo"*; *"Pra mim o tempo passa normal tipo nem muito rápido nem devagar"*; *"Na maior parte das salas e em quase todas as aulas é o tempo suficiente para uma aula que cumpra o que é planejado sem ficar desgastante"*; *"O tempo não demora é um tempo bom para estudar"*.

Fonte: MECOM (2019)

Parte dos/as alunos/as indica que não há preocupação direta com o tempo cronológico, por isso não é rápido nem demora, sem causar estranhamentos quanto às horas destinadas para os estudos. Ou seja, o contexto temporal da escola não é um fator negativo, pois é percebido como tempo necessário para o estudo: "*o tempo é suficiente*" para estudar.

Quadro 9 - O tempo de aula d) passa rápido

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção relacionada ao período do dia.	*"O tempo passa rápido de manhã"*; *"Porque é noite. Eu acho que passa rápido"*; *"Passa rápido, pois estudo à noite e tenho uma aula a menos do que os outros horários, só estudo 4 horas por dia na escola, por isso é pouco tempo"*.

(continua)

(continuação)

Percepção relacionada à prática docente.	*"O tempo passa rápido quando você faz um trabalho que o professor passou; logo ele já está recolhendo";* *"Quando os professores trazem algo diferente para a escola passa rápido, quando é sempre igual demora mais";* *"O tempo que temos não é o suficiente para explicar as dúvidas".*
Percepção relacionada ao conteúdo.	*"Eu gosto das aulas, às vezes, quando a aula está muito legal, o tempo todo passa bem rápido. Quando não está tão legal, demora pra passar o tempo";* *"Para mim passa rápido porque gosto de estudar e quero muito aprender precisava de mais tempo para tirar dúvidas";* *"A vida na escola pra mim passa rápido, mas adoro as aulas não só pra pegar histórico, mas sim aprender um pouco mais";* *"Acho que passa rápido, apesar da bagunça em sala de aula, principalmente nas aulas que gosto e entendo como: filosofia, português, matemática".*
Percepção relacionada à socialização na escola.	*"O convívio é muito bom, então isto faz o tempo passar rápido";* *"Passa rápido porque eu gosto da escola e de conversar com os meus amigos";* *"Eu acho que o tempo passa normalmente, porque a gente se distrai estudando, conversando com os amigos".*

Fonte: MECOM (2019)

Há uma percepção sobre o horário das aulas — manhã ou noite — conforme as atividades que precisam realizar. Vale destacar que o período noturno possui carga horária menor que o matutino e o vespertino.

O tempo passa rápido quando o/a aluno/a gosta da tarefa ou quando ele/a percebe que tem muitos afazeres, ou seja, a noção de tempo é mensurada de acordo com a quantidade de tarefas a serem feitas. Ou quando ele/a gosta do conteúdo ou simplesmente gosta de estudar. Outra percepção do tempo rápido é a socialização. A escola como espaço para o convívio e para as relações sociais atribui uma dinâmica para o tempo.

Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos e alunas

Ainda sobre a percepção temporal, os/as discentes foram questionados/as se constatavam falta de tempo para realizar as tarefas do cotidiano, indicando uma das 3 opções: "*às vezes*", "*não*", "*sim*".

Observamos que os/as entrevistados/as sentem falta de tempo, "às vezes", em determinados períodos, quando existe aumento nas tarefas escolares, como provas e trabalhos. Trata-se de um período de tensão em que não é possível realizar outras atividades mais relaxantes e lúdicas. A escola é o lugar das obrigações, deveres, cobranças e desafios.

Quadro 10 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos: às vezes falta tempo

Categoria discursiva	Fala dos discentes
Falta tempo pelo excesso de obrigações.	"*Às vezes sinto, sim, principalmente em semanas mais cheias quanto a provas, trabalhos, etc. Mas sei que se não estou tendo tempo agora é porque o manejo dele não foi equilibrado em algum outro momento. Provavelmente deixei tudo para fazer em cima da hora*"; "*Às vezes, realmente, não me sobra tempo*"; "*Às vezes, sim, por conta dos trabalhos e lições da escola*"; "*Dependendo do dia, eu não tenho tempo por conta das atividades extraescolares devido às aulas de Inglês*".

(continua)

(continuação)

Falta tempo para atividades lúdicas.	*"Assistir minhas séries e animes e ler meus livros";* *"Brincar e ler";* *"Em alguns dias da minha semana, quando tenho muitas atividades, sinto falta de ficar com meus amigos ou fazer atividades. Mas isso não me incomoda muito. Tenho os finais de semana para me divertir";* *"Eu não consigo jogar meu videogame";* *"Jogar, escutar músicas, ficar no YouTube e Netflix".*

Fonte: MECOM (2019)

O tempo está diretamente relacionado à organização das tarefas. As respostas negativas dos/as alunos/as indicam que há clareza da necessidade de um roteiro na semana, mesmo que tenham diversas atividades. Vale destacar que parte dos/as jovens ainda não ingressou no mercado de trabalho e possui um tempo livre para distribuir as tarefas ao longo do dia ou da semana. Não há uma percepção de falta de tempo, nestes contextos, o que ocorre é algum questionamento sobre a organização das tarefas.

Quadro 11 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos: não falta tempo porque há uma organização das tarefas

Categoria discursiva	**Fala dos/as discentes**
Sabe organizar o tempo.	*"Não, eu me organizo para conseguir fazer o que eu preciso";* *"Não, pois a escola já é uma rotina mensal para mim";* *"Não, sinto que distribuo o horário bem na semana e consigo fazer o que desejo".*
Existe tempo livre.	*"Não, pois estudo à noite e o meu tempo é livre durante a manhã e a tarde";* *"Não, pois tenho muito tempo vago";* *"Não, acabo não perdendo minha tarde, e posso fazer o que eu quiser, porque sempre dá tempo".*

Fonte: MECOM (2019)

Há duas categorias de atividades apontadas pelos/as alunos/as que são impedidas pela falta de tempo:

1) esportivas e de lazer (passear, viajar);

2) estudar/ler (dedicar mais tempo às matérias).

A falta de tempo se deve ao fato de que há sobrecarga de outras tarefas, como trabalho, afazeres domésticos, somando-se ao tempo dedicado à escola e à quantidade de tarefas escolares.

Quadro 12 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos/as alunos/as: falta tempo para realizar tarefas — relação tempo/tarefas no cotidiano do aluno — sim

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Falta tempo para diversão para si mesmo/a.	*"Sim, gostaria de ter mais tempo com minha família para termos com quem estarmos junto no final de semana, passear e viajar";* *"Sim, na semana fico muito tempo no trabalho, e passo pouco tempo com a minha família, queria mais tempo com eles, levar meu filho mais vezes para jogar futebol";* *"Sim, pois, além do tempo normal da aula, temos as tarefas de casa, e as aulas da tarde tomam muito o nosso tempo e impedem que eu faça atividades esportivas e de lazer";* *"Sinto falta de sair com meus amigos, de ter tempo livre para mim mesmo".*
Falta tempo para estudar.	*"Sim e não. Quando estou na escola dá um soninho, mas quando chego em casa eu quero estudar, mas estou fazendo faxina";* *"Sim, mas me falta tempo por trabalhar longe, estudar e ter ainda que cuidar de afazeres domésticos, etc...";* *"Sim, além da escola faço curso de inglês e crisma, o tempo que sobra é relativamente pequeno".*

Fonte: MECOM (2019)

Projeções do ethos discente: a escola que se deseja

Após terem refletido sobre os conteúdos midiáticos, o celular e as questões temporais em sala de aula, os/as estudantes foram convidados/as a proporem modificações para suas escolas, no sentido de torná-las espaços de aprendizagem mais "*atraentes*".

As respostas dos/as alunos/as à pergunta aberta passaram por diferentes lugares, desde a prática pedagógica até a merenda, revelando as representações que eles/as têm da escola.

Eles/as observam que a gestão da escola é um dos fatores que determinam o bom funcionamento da instituição e revelam a necessidade de mudanças nesse aspecto, expressa na recorrência da palavra "*comunicação*":

> *"Mais comunicação da gestão com os alunos. Uma direção que cumpra direito o seu papel".*
>
> *"Melhorar a comunicação entre a direção e os alunos".*
>
> *"Que houvesse mais comunicação entre a gestão da escola e os alunos; menos burocracia da parte da escola para os alunos conseguirem realizar atividades; que a direção da escola realize melhor sua função e que os funcionários sejam melhor reconhecidos".*

Os/as discentes buscam outras formas de interação com a escola, inclusive pleiteando maior participação na escolha da direção:

> *"Eleições para diretor mais justas; melhor comunicação entre gestores e os alunos".*

Para eles/as, o papel da direção é fundamental para manter a ordem e, consequentemente, o clima adequado para o ensino e a aprendizagem, bem como o controle do quadro de professores/as e funcionários/as. Nesse sentido, os/as discentes reconhecem que a indisciplina é um agravante para os estudos e que a direção e os/as professores/as deveriam ter maior controle sobre o comportamento das turmas, inclusive com regras e punições mais rígidas:

> *"Ter regras mais rígidas".*
>
> *"Uma melhor organização das atividades e do controle da escola num todo. Precisamos de mais ordem, para se tornar uma escola exemplar, com punições para quem não seguir as regras. Assim, alunos deixariam de fazer tudo o que querem".*

Eles/as entendem ainda ser necessário reavaliar a convivência no espaço escolar, diminuindo o barulho durante as aulas, tendo atitude mais firme diante do uso e da comercialização de drogas etc.:

> *"Para mim tá tudo certo. Tirando os usuários de drogas".*
>
> *"Colocaria muitas regras, esse negócio de entra e sai da sala não é legal, não escutar música na escola, nem fumar na escola. Acho isso errado".*

Vale notar que alguns/algumas buscam maior participação dos/as alunos/as na formulação das decisões sobre a escola e na própria trajetória discente, posicionando a si mesmos/as como protagonistas:

> *"Direitos iguais a todos, tanto professor quanto alunos".*
>
> *"Que o aluno tivesse a liberdade de ter as aulas de acordo com suas prioridades onde a escola seria reduzida, o aluno tivesse mais autoridade, liberdade para ser responsável".*

Enquanto outros/as têm a expectativa de normas reguladoras baixadas pela escola, confundindo, em alguns casos, autoridade com autoritarismo:

> *"Retirar aqueles que não tem vontade de aprender e só quer zoar e atrapalha quem realmente quer".*
>
> *"E voltar na época da militar [aluno/a escreveu a palavra 'ditadura' antes da palavra 'militar', depois riscou]".*

A insatisfação dos/as discentes com a maneira como a escola lida com a indisciplina é recorrente nas falas. Ora a responsabilidade recai sobre a gestão, ora sobre os/as professores/as:

> *"É que os professores tivessem mais controle entre os alunos que bagunça".*

Eles/as também são assertivos ao sugerirem regras mais rígidas da gestão relacionada à equipe docente:

> *"Professores mais descontraídos, presença da direção ou da composição de professores no auxílio aos alunos, regras rigorosas em relação a mais dinamismo em atividades educativas".*
>
> *"Colocarem professores mais competentes, expulsarem pessoas que vem para a escola para não fazer nada".*

O *ethos* não é determinado e estável, ou seja, é construído nas práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2008, 2019, 2020). Logo, percebemos que, por um lado, as respostas dos/as estudantes sinalizam uma insatisfação com as relações hierárquicas da escola e com o ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2006), o qual defendem que precisa ser transformado, pois reivindicam "direitos iguais a todos" e mudanças na comunicação entre direção, professores/as e alunos/as. Reclamam também por mais participação, liberdade e autonomia. Por outro lado, notamos os verbos "retirar", "expulsar" ou vocábulos e expressões como "controle" e "regras rígidas", que nos deixam entrever vozes sociais a compactuar com discursos autoritários ou com o "vigiar e punir" (FOUCAULT, 1987).

Para além das questões disciplinares, os/as alunos/as demonstraram reconhecer os professores e as professoras como profissionais cansados/as, desanimados/as, que possuem pouca disposição para ouvi-los/as, além de revelarem deficiências de formação na aplicação de metodologias pedagógicas mais dinâmicas:

> *"Mais professores e que ensinasse melhor (...)".*
>
> *"Professores mais animados, com melhores didáticas e maneiras de ensinar (…)".*
>
> *"Acho que seria muito interessante se os professores tivessem paciência para explicar a matéria aplicada".*

Além da expectativa dos/as alunos/as recair sobre a formação, competência e autoridade do/a professor/a, é mencionado o compromisso dos/as docentes com a escola, expresso em sua assiduidade nas aulas. Essa é uma questão que deve ser considerada também em relação à gestão escolar, visto que a rotatividade de docentes nas redes de ensino municipal e estadual depende da classificação funcional dos/as professores/as e do processo de atribuição de aulas:

> *"Ter professores fixos, que se importam, de verdade, com o nosso ensino".*
>
> *"Professores mais frequentes (...)".*
>
> *"Ter um quadro de professores ativos o ano letivo inteiro (...)".*

Os/as discentes também expressam desejo de mudança sobre a prática pedagógica dos professores, as quais não os/as estimula a estudarem. Na visão deles/as, seria necessário mudar a metodologia de ensino para atividades

mais dinâmicas, com propostas diferenciadas do modelo tradicional de aulas expositivas, e que permitissem maior participação e abertura de espaços, tanto físicos — com atividades fora da escola — como para a discussão de ideias — com debates e pesquisas:

> *"Melhorar o modo de ensinar, adaptar para a nossa geração seria mais fácil para compreender e ajudaria a todos".*
>
> *"Melhorar a didática dos professores, pois como passamos o maior tempo aqui, tem hora que não aguentamos mais".*
>
> *"Gostaria que as aulas deixassem de ser expositivas e se transformassem em encontros de debates. Os alunos deveriam aprender o conteúdo em casa e ir para a escola para aprofundamento. Isto obrigaria o aluno a estudar todos os dias, preparando-o para o futuro".*

Há, nesse sentido, uma distância entre as expectativas do/a aluno/a em relação às aulas e os modelos propostos pelos/as professores/as, expressos na recorrência das ações verbais — "melhorar", "mudar" —, bem como na noção subjetiva de certos adjetivos — "interativas", "diferenciadas":

> *"Ter mais atividades interativas, ficamos muito tempo na sala de aula".*
>
> *"Atividades mais diferenciadas, mais eventos com finalidade de descontrair os alunos, pois nossa rotina é muito estressante e a carga horária é pesada".*

As expectativas com relação às práticas pedagógicas não são depositadas apenas sobre o fazer docente, mas na organização da escola como um todo:

> *"Mudar o sistema e método de ensino, plantões de todas as matérias, ter um tempo entre uma aula e outra para descansar".*
>
> *"A escola deveria realizar mais excursões, aulas fora da sala, atividades extras".*

Também observamos que os/as alunos/as preferem atividades que favoreçam a movimentação física e estimulem a curiosidade, o experimento, priorizando tarefas centradas no fazer e com tecnologias, ou seja, mais distantes do modelo tradicional e do material da escola, sem a necessidade de seguir uma cartilha:

> *"(...) explicar e estudar apenas os conteúdos necessários, não apenas passar porque é mandada, ou está no seu cronograma escolar, e que as aulas fossem mais dinâmicas, pois tem muita matéria e conteúdo que são*

difíceis ou enjoativo, que se fosse feito algo diferente e mais dinâmico iria ser MT mais produtivo".

Para alunos e alunas, há uma sobrecarga de conteúdo e a ausência de aulas práticas gera grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem:

"Diminuir a sobrecarga sobre os alunos, entendendo que nós não somos apenas números e vestibulares, mas que somos pessoas, e normalmente muito inseguros quanto ao nosso futuro".

Nessa linha, aparecem várias falas que tangenciam a questão da saúde mental, sugerindo desde acompanhamento psicológico para alunos/as, até grupos de discussão sobre o tema:

"Mais grupos de ajuda para pessoas com depressão e que sofrem bullying".

"Psicólogos para auxílio (...)".

"Gostaria que houvesse acompanhamento de um psicólogo com os alunos, pois existe muita pressão em cima da gente (...)" .

"(...) sugeriria que os professores e orientadores ajudassem mais os alunos a lidar com o estresse e a ansiedade durante as provas".

A questão do conteúdo é trazida pelos/as estudantes não somente sob a ótica da sobrecarga e da abordagem, mas também sobre o assunto em si:

"I*nvestir mais em arte e cultura".*

"Uma maior e mais expressiva aplicação de atividades artísticas, mais eventos, mais experiência científica e mais debates a respeito de temas políticos e sociais".

"Incentivo à leitura nas bibliotecas, estudos de filmes históricos e importantes, e uma preparação mais adequada para vestibulares'.

"Aumentar o número de aulas de filosofia, sociologia e história. Essas são matérias que fazem os alunos terem mais consciência sobre política e assuntos semelhantes".

Outro ponto bastante abordado pelos/as estudantes nas sugestões feitas para tornar o espaço de aprendizagem mais "atraente" foi a

interface da sala de aula com as tecnologias. Os/as alunos/as expressam interesse pelas tecnologias, não apenas para a comunicação/socialização nas redes sociais digitais, mas também como canal para pesquisas, realização de exercícios, consultas a enciclopédias digitais etc:

> *"Alguns projetos e ter acesso à internet liberado".*
>
> *"Permitir o uso do celular, que os professores utilizassem outros utensílios em sala de aula".*
>
> *"(...) usar a tecnologia durante a aula".*

As tecnologias aparecem também no sentido de reestruturar os materiais de apoio utilizados pelos/as professores/as nas aulas; eles/as sugerem a mudança para um material didático interativo:

> *"Material mais interativo".*

No entanto, não há muitas referências em relação ao material didático. A pouca recorrência desse dado é um indicativo de que o material didático não determina o processo de aprendizagem, pois a questão é o que fazer com o material e como fazer, ou seja, são determinantes os reflexos das atividades pedagógicas propostas pelos professores e professoras.

Já a presença de dispositivos técnicos na escola seria uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, conforme as expectativas dos/as alunos/as, entretanto isso parece não ocorrer, ao menos de maneira a merecer destaque.

Há uma questão técnica relevante apontada por discentes que impede, por exemplo, o uso mais acentuado de celulares e computadores, haja vista a ausência de tomadas para carregamento dos dispositivos e mesmo a inexistência (ou precariedade) da internet:

> *"Internet mais rápida".*
>
> *"Adicionar tomadas para o carregamento dos eletrônicos (...)".*
>
> *"Colocar Wifi grátis, mesas digitais, ar-condicionado, tablets".*
>
> *"(...) colocar tecnologia na sala de aula e melhorar a estrutura".*
>
> *"Wifi, carregadores, computadores adequados para o tanto de alunos (...)".*

A fala sobre investimento em equipamentos digitais, bem como em conexão, não vem isolada. Os/as estudantes se referem, com frequência, às necessidades de modificação do espaço escolar, do mobiliário e equipamentos que o compõem. Observa-se que as condições estruturais das escolas, de um modo geral, estão bem precárias, de acordo com as observações dos/das discentes:

> *"Melhorar as salas, as mesas, as cadeiras, TV nas salas, que a escola seja mais organizada".*
>
> *"Melhorar as salas, colocar ar-condicionado, melhorar a sala de tecnologia e melhorar a situação das salas de aula, dos recursos dos professores para que eles tenham um ambiente legal para trabalhar".*
>
> *"Melhorar as salas de aula, colocar rampas na escola".*

As escolas parecem não apresentar um ambiente físico agradável para os alunos e alunas durante as aulas, nem nos intervalos, como se observa nas indicações de reforma para banheiros, salas de aula e quadra. Destaque-se, ademais, que nem todas as unidades possuem laboratórios de ciências ou de informática[14], aspecto que não favorece mudanças na prática pedagógica. A precariedade ou ausência de bibliotecas também é notada pelos/as estudantes:

> *"A escola precisa de uma reforma geral. Arrumar os banheiros, trocar as carteiras, colocar trinco nas portas, construir um laboratório de informática (...)".*
>
> *"Por uma biblioteca, sala de experimentos científicos e etc".*
>
> *"Mais livros na biblioteca".*
>
> *"Ter um laboratório de ciências, que tenham aulas com uso de tecnologia".*
>
> *"Ter lugar para sentar no recreio (...)".*

Prosseguindo os comentários acerca das inconformidades da infraestrutura escolar, os/as discentes tocam no ponto das cantinas e merendas. Eles/as falam sobre a qualidade e preços dos alimentos; também comentam a respeito da estrutura geral, inclusive tipo dos apetrechos usados para servir:

14 Ver também o capítulo Formação midiática e tecnológica de professores.

> *"Melhorar as refeições (...)".*
>
> *"Lanches melhores".*
>
> *"Aumentar a quantidade de merenda".*
>
> *"PS: a comida da cantina é muito cara".*
>
> *"(...) melhorar a qualidade da merenda oferecida".*
>
> *"Wi-fi na escola, pratos de vidro, talheres de metal. Melhorar a merenda".*

Algumas escolas funcionam em período integral, por isso o item *merenda* é muito importante e é também uma das funções da direção gerenciá-la (armazenamento e controle, escolha do cardápio, preparo adequado etc.).

Por fim, a última categoria identificada a partir das respostas dos/as estudantes à pergunta aberta diz respeito ao uso do tempo para tarefas escolares e cotidianas. O tempo livre, com a recorrência de aulas vagas, cria a necessidade de ocupar outros espaços na escola, além da sala de aula. A quadra, por exemplo, consta nas sugestões para melhor uso e maior integração da própria unidade educativa; do mesmo modo, a sala de informática é lembrada como lugar que poderia dinamizar o trabalho didático e pedagógico. Eles/elas indicam ainda a possibilidade de uma reorganização das aulas do dia para dispensa do/a aluno/a antes da finalização do período:

> *"Liberarem a quadra para os alunos durante as aulas vagas".*
>
> *"Ter mais jogos para poder jogar no intervalo, poder usar a sala de informática para pesquisas".*
>
> *"Que aulas vagas fossem adiantadas para a próxima e os alunos pudessem ser liberados".*

Mudanças no tempo escolar também aparecem nas respostas dos alunos e alunas: a exemplo de se repensar o período do intervalo — momento de maior descontração e socialização das turmas. Há indicações, também, para se flexibilizar o tempo da aula, da entrada e saída na escola, afora maior liberdade para gerenciar as atividades solicitadas:

> *"Mais tempo de intervalo".*
>
> *"Aumentar o intervalo de 15 minutos para 20 minutos (...)".*

> *"Acho que diminuiria um pouco a carga horária".*
>
> *"Reduzir o tempo de aula das escolas, acabar com o ensino integral".*
>
> *"Flexibilidade nos horários de saída, sair mais cedo pelo menos um dia da semana".*

A despeito desta, digamos, soltura de amarras do tempo escolar, permanece o reconhecimento de que regras disciplinares na sala de aula precisam ser mais assertivas, conforme depoimentos sobre a organização na escola.[15]

Aproximações e distanciamentos no cruzamento das vozes

Após as análises, observamos que as respostas de professores/as e alunos/as ora coadunam-se ora distanciam-se. Com a intenção de compreender as relações deles/as com os *media*, as temporalidades e o reflexo desses movimentos para a construção do *ethos* docente e discente, retomaremos aqui alguns pontos do cruzamento dessas falas.

A presença dos media na sala de aula: recursos e conteúdos

A partir das falas de docentes e discentes, podemos estabelecer pontos de convergência em relação à presença dos meios de comunicação na sala de aula. Professores/as e alunos/as concordam que os dispositivos técnicos e os conteúdos dos *media* podem ser uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas, diferenciadas e estimulantes, respondendo a expectativas de todos/as. Os dois grupos apontam principalmente para a relação intrínseca dos/as jovens com os meios e para a interação que estes podem proporcionar entre estudantes e docentes e entre o espaço educativo e o que acontece fora dele. Todavia, há um grupo reduzido de alunos/as e professores/as que destacam que os *media* também podem não ser eficientes caso não funcionem adequadamente ou o/a professor/a não saiba utilizá-los corretamente.

Cabe ressaltar, portanto, que apenas a presença dos recursos na sala de aula não garante a melhoria nos fazeres pedagógicos. Para isso, é essencial o/a docente deter conhecimentos sobre o funcionamento dos suportes

15 Consultar também o capítulo Tempo discente.

tecnológicos, bem como as especificidades de suas linguagens, à maneira do jornal, da revista, do filme, da música etc. Ademais, o/a professor/a precisa registrar algum domínio das abordagens pedagógicas que permitam um uso planejado desses recursos.

Considere-se ainda que a inserção das tecnologias na sala de aula impõe ritmo acelerado tanto em relação às práticas pedagógicas, como em relação aos processos de formação continuada de professores e professoras. É notória a preocupação desses/as profissionais em estar atualizados/as e conectados/as, porém nem sempre é possível acompanhar o avanço das tecnologias que permitem não somente construir caminhos para a informação e para o conhecimento, mas também determinar processos comunicacionais de interação e socialização.

O uso do celular

De certa forma, as polêmicas em torno da presença do celular na sala de aula mostram o quanto ainda não sabemos exatamente o potencial desse aparelho. Se alguns/algumas professores/as tinham reservas em virtude do uso inadequado pelos alunos/as, outros/as, de acordo com a pesquisa, já o apontavam como auxiliador no processo pedagógico, desde que inserido no planejamento e com objetivos muito definidos, orientado pelo/a educador/a, principalmente para pesquisas. Nos depoimentos dos/as alunos/as, é notório que tais dispositivos são utilizados sobretudo para a comunicação direta com seus familiares e amigos, como também para acessar músicas, jogos, enfim, atividades lúdicas fora do contexto escolar. No entanto, assim como os professores/as, a maioria deles/as entende que o smartphone tem potencial pedagógico.

Vale destacar que, na visão dos/as docentes, um dos impedimentos para propor estratégias que envolvam o aparelho móvel seria o fato de que nem todos/as alunos/as possuíam o dispositivo. Esse é um aspecto econômico – já sabido por todos – de nossa realidade, ou seja, a desigualdade. É importante lembrar ainda que nossa pesquisa de campo foi desenvolvida antes da pandemia de Covid-19. O cenário, durante o isolamento social, foi de interação remota entre discentes e docentes e, nesse sentido, o celular foi o dispositivo mais adotado pelos/as alunos/as.

A pesquisa PAINEL TIC COVID-19[16], do Cetic.br, verificou que 37% dos/as estudantes com 16 anos ou mais utilizaram o telefone celular para dar continuidade aos estudos. Esse número é maior dentre os/as alunos de classe D e E, passando de 50%. Isso mostra que muitos/as docentes e discentes contaram apenas com o celular para interagir. A União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)[17] , em conjunto com outros órgãos[18], também realizou uma pesquisa, entre os dias 27 de abril e 4 de maio de 2020, em 3.978 redes municipais. A investigação demonstrou que 79% dos/as alunos/as dizem ter acesso à internet, no entanto, 46% conectam-se apenas por celular. Cumpre reiterar, no contexto da pandemia, o celular tornou-se muitas vezes o único meio de interação entre professores/as e alunos/as.

Dessa forma, é nítida a diferença entre um período em que a pauta era a proibição do celular em sala de aula e outro em que o equipamento móvel viabilizou a existência da sala de aula. Além disso, podemos dizer que a percepção estendida do tempo também foi acentuada, principalmente para os/as professores/as. As aulas remotas (ou online) demandam muito mais tempo para sua preparação. Também os/as alunos/as foram impactados/as pela mediação tecnológica das tarefas escolares cotidianas. Tudo indica que ainda precisamos repensar de que forma mensurar a relação tempo/tarefas.

Nesse sentido, é interessante observar as reações dos/as alunos/as diante das restrições do uso do celular na sala de aula[19] no período anterior à pandemia, na intenção de termos dados para refletir sobre um cenário pós-pandêmico, em que o celular pode ser ressignificado no processo de ensino e aprendizagem.

---

16 Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/. Acesso em: 07 jan. 2021.

17 Disponível em: https://undime.org.br/noticia/01-06-2020-14-16-undime-apresenta-as-seccionais-dados-da-pesquisa-sobre-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais. Acesso em: 11 out. 2020.

18 Disponível em: https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/. Acesso em: 11 out. 2020.

19 Questão 37: Como você reage por não poder utilizar o celular na sala de aula?

O tempo: as atividades pedagógicas e conteúdos

Para os/as docentes, o tempo em sala de aula é escasso. Existe um conteúdo a ser ministrado que, de acordo com os/as respondentes, é extenso demais. A emergência do desenvolvimento completo do conteúdo programado, seguindo as diretrizes curriculares, indica falta de recursos e de direcionamento para mensurar a carga temporal empregável. Já para parte dos/as discentes, as aulas são monótonas e o tempo demora a passar quando as atividades não lhes são agradáveis. Eles/as entendem que o tempo que ficam na escola é excessivo. Sentem-se "presos/as" e cansados/as da imobilidade de tantas horas no espaço escolar. Outra parte afirma que há tempo suficiente para fazer as tarefas. Isso confirma as percepções diferentes do tempo entre os grupos pesquisados.

Ou seja, o *ethos* docente revela tensões na relação tempo/conteúdo, que não se configura da mesma maneira para os/as discentes, cujo *ethos* evidencia a importância da dinâmica em sala de aula e a afinidade com as áreas do conhecimento.

De todo modo, não há dúvida de que a mediação da tecnologia interfere na dinamicidade da aula. Para os/as professores/as, a corrida para aprender e compreender o alcance das opções tecnológicas, ou seja, a aplicabilidade e usabilidade relacionadas ao conteúdo e aos objetivos pedagógicos, cria a percepção de um tempo rápido e da lacuna temporal inexistente para a formação adequada. Para os/as alunos/as, como vimos, a aula torna-se dinâmica com a presença e mediação de tais dispositivos — e assim, na verdade, o tempo passa rápido ou não importa, porque a atividade é prazerosa. Além disso, entre alguns/algumas estudantes, emerge a ideia de que o tempo da escola é plenamente ajustado, fator a dispensar, em tese, discussões maiores a respeito.

Outro ponto importante a rememorar consiste na aceleração social do tempo, na perspectiva de Rosa (2019). Segundo os/as educadores/as, ela tem reflexo no comportamento dos/as alunos/as, principalmente em relação às emoções: dificuldades de concentração, de observação, de atenção e de reflexão são recorrentes. Isso gera neles/as muita ansiedade, imediatismo, desinteresse e impaciência.

Em relação às atividades pedagógicas, os/as professores/as salientaram dificuldades no cumprimento das tarefas no tempo estabelecido. Destacaram ainda a necessidade de práticas dinâmicas para motivar os/as estudantes. Já os/as educandos/as percebem o tempo a partir das atividades escolares ou extracurriculares, ou seja, não há tempo porque há uma sobrecarga; no

entanto, alguns/algumas observam a importância de um gerenciamento tempo/tarefas, pois convivem com as dinâmicas do cotidiano e das tecnologias.

A percepção de encurtamento do tempo, no contexto contemporâneo, é indicativo de que a quantidade de tarefas a serem realizadas tornou-se mais intensa e a sala de aula exige estratégias cada vez mais dinâmicas. Para alunas e alunos, o ritmo que rege a "velocidade" do tempo fica na dependência dos níveis de maior ou menor afinidade com a escola, com os professores e professoras e, sobretudo, com os conteúdos em desenvolvimento. As atividades consideradas "*chatas*", "*cansativas*" distanciam o/a jovem da escola e, nesse caso, o tempo corre de maneira "lenta". Tal percepção muda quando a aula é ágil, quando o "fazer" permite maior mobilidade e liberdade; o tempo, então, ganha aceleração, ou seja, tarefas que acionam ações físicas e desafios lúdico-cognitivos despertam mais interesse. O problema colocado à escola, neste sentido, é como ajustar o "tempo lento", compasso necessário para o aprofundamento da reflexão, do elemento analítico-crítico, aos desígnios de uma quadra histórica voltada a valorizar a rapidez e a velocidade.

Considerações finais

O levantamento das respostas discursivas permite-nos apontar que existe, segundo a perspectiva docente, o reconhecimento acerca da importância de se atentar para os vínculos comunicativo-educativos, assim como a necessidade em se promover maior diálogo entre a sala de aula e os dispositivos técnicos. Nesse horizonte, o *ethos* docente nos revela visão crítica e reflexiva sobre a inserção das tecnologias como recurso complementar e não antagônico, contanto que o conteúdo dos *media* esteja integrado ao planejamento pedagógico. Coincidentemente, o *ethos* discente considera positiva a presença das tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas, desde que o/a professor/a tenha clareza nas orientações para o desenvolvimento da matéria.

Esse indicativo confirma o que Citelli (1999) defende sobre a importância da formação docente e das pesquisas sobre o campo da Comunicação em diálogo com a Educação, tendo em vista que o sistema educacional não pode ficar alheio às transformações dos processos comunicacionais. A emergência em "situar a sala de aula na rota onde se cruzam as mensagens dos *media*" (CITELLI, 1999, p. 141) é condição *sine qua non* para se construir uma escola atenta às novas sensibilidades, considerando a existência de um ecossistema comunicativo (CITELLI, 2011), e de acordo com as expectativas tanto de docentes quanto de discentes.

As respostas dos/as discentes revelam um *ethos* que pede por aulas com abordagens ativas ou educomunicativas, pelo diálogo na interface Comunicação e Educação e por situar os/as jovens como protagonistas (SOARES, 2011). Querem participação e mobilidade, querem uma comunicação mais estreita entre professores/as e alunos/as e gestores/as escolares, querem a liberdade para usar os celulares e meios para pesquisa e para estreitar a interação com o mundo lá fora. Além disso, uma perspectiva mais dialógica também pode contribuir para que a noção do aprender não seja mais a questão da memorização.

Nota-se que, em relação ao celular, a orientação do/a professor/a é questão decisiva para a utilização do aparelho como recurso pedagógico, porém enquanto os/as docentes reconhecem esse potencial no contexto restrito da ação pedagógica, os/as discentes indicam-no como auxiliar na comunicação para além dos muros da escola. Ou seja, para o *ethos* docente, o celular deve limitar-se às atividades didáticas; já o *ethos* discente torna mais abrangente o alcance do aparelho.

A responsabilidade para propor estratégias que cumpram os requisitos do programa curricular, dialoguem com as linguagens midiáticas e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis e eficazes para a formação dos/as jovens é, sem dúvida, um dos fatores que contribui para as tensões expressas pelo *ethos* docente, como vimos no capítulo anterior, e que se confirma nas expectativas dos/as discentes.

No desejo de ser um/a bom/boa profissional, o/a professor/a enfrenta a sobrecarga de atividades pedagógicas e formativas distribuídas em um tempo marcadamente insuficiente. Além disso, no contexto contemporâneo, para acompanhar as transformações é preciso se reinventar a todo momento (KHEL, 2009), por isso o ritmo da vida torna-se acelerado, gerando a percepção de encurtamento do tempo (ROSA, 2019). E se não há tempo suficiente para realizar o trabalho docente, menos ainda para o lazer, para o convívio com a família. O tempo do *ethos* docente é imposto pelas relações de trabalho e pela representação que a sociedade constrói sobre esse/a profissional.

Por fim, também para os/as discentes, as atividades escolares sobrecarregam o cotidiano; ademais, a percepção do tempo entre os/as mais jovens é norteada pela afinidade com as áreas do conhecimento, ou seja, no *ethos* discente sobressai a subjetividade vinculada ao bem-estar (sentido ou não) quando em contato com conteúdos escolares específicos.

Referências

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: Amossy, R. (org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 119-136.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2016.

CEREJA, W.; COCHAR. T. **Conecte literatura**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2019.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação.** A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 1999.

CITELLI, A. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.p. 11-26.

CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (org.) **Educomunicação.** Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-75.

DUSSEL, I. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. *In*: DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. (org.). **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 277-294.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KEHL, M. R. Temporalidade e experiência. *In*: KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 153-168.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p.119-136.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século. *In*: MORAES, D. (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA M. do C. S. de. A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA. M. C. S. Comunicação e Educação: a percepção do tempo mediada pela tecnologia. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, Bahia, 1 a 10 de dez. 2020. Disponível em: http://www.intercom.org.br/anais/dt06-01-comunicacao-e-educacao.html. Acesso em: 10 out. 2020.

ROSA, H. **Aceleração:** a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, A. ; COSTA, M. C. C. (org.) **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.

NOTA FINAL

Adilson Citelli

Este livro surge sob as circunstâncias particulares que marcam a vida brasileira e o resto do mundo em decorrência da pandemia do coronavírus. Conquanto a primeira redação do material tivesse ocorrido na passagem entre os últimos meses de 2019 e os primeiros de 2020, ajustes e revisões posteriores alcançaram a *terrível noite de insônia* na qual ainda estamos mergulhados. Distanciamento social, confinamento, interdição das intimidades, testagens, vacinas, luto, vida remota, controle digital, *lives*, imunização, infectologista, virologia, falta de ar; a *retórica da asfixia*, infelizmente, apenas esclarece a dimensão do escombro. Ou, nos termos da filósofa italiana Donatella di Cesare

> A catástrofe é ingovernável e traz à tona todos os limites da *governança* neoliberal. É uma interrupção que marca o curso da história, arranha a existência, muda o habitat, os hábitos, a habitação e a coabitação. Possui o tom irreversível e o carimbo do irreparável. Nada mais será como antes. O mundo de ontem parece ser o de um passado distante, desaparecido, colapsado. No presente, não poético e lutuoso, a respiração foi abalada (2020, p. 122. Itálico da autora).

De toda sorte, o fundamental, concernente aos dados apresentados e discutidos ao longo dos textos aqui reunidos, aponta um quadro complexo da vida escolar e que deve ser retomado em período pós-pandemia a fim de se promoverem as mudanças e avanços que todos desejamos. Em primeira visagem, depreende-se da nossa pesquisa a fragilidade que marca a infraestrutura das unidades educativas formais para enfrentar os reptos interpostos pela sociedade em crescente ritmo de digitalização, ademais evidenciados com o avanço da Sars-Cov2, o vírus que não é apenas "vingança da natureza, mas o resultado de uma cultura monotecnológica em que a tecnologia em si mesma perde suas origens e passa a querer dar origem a todo o resto" (HUI, 2020, p. 210). Ao mesmo tempo em que se requisitaram as diversas modalidades do ensino não presencial, a exemplo da educação a distância, do ensino remoto e das formas híbridas, a realidade das escolas, agravada pela leniência de boa parte das autoridades públicas, cujo olhar sobre o *estado de emergência* continuou mirando o berço esplêndido no qual dormita a pátria amada, mostrava a contraface de um sistema – em particular o público e de boa parte da rede privada – a funcionar nos limites das suas possibilidades, mesmo nos formatos *in praesentia*.[1]

1 Pesquisa feita em 2020 pelo Instituto de Arquitetos do Brasil - Departamento de São

Nesta nota final não se trata de avançar em procedimentos analíticos que extrapolem as referências empíricas recolhidas em nossa pesquisa, repetimos, efetivada em momento anterior à pandemia. Entretanto, respeitados os desdobramentos que venhamos a ter do atual quadro sanitário, os dados recolhidos e as reflexões sobre eles permanecem trazendo contribuições importantes (como mostram alguns dos artigos componentes deste livro) para o melhor entendimento das dinâmicas comunicativo-educativas que atravessam a educação escolar, assim como dos possíveis projetos político-pedagógicos a serem construídos dias adiante, na esperança de que bafejados pelo fim da pandemia.

O foco que orientou o nosso trabalho esteve voltado ao entendimento acerca dos vínculos comunicação/educação (educomunicação): presença dos *media* e suas linguagens nas salas de aula; hábitos midiáticos de docentes e discentes; percepções do fluxo temporal frente aos discursos escolares e dos meios de comunicação; utilização dos dispositivos técnicos seja no andamento didático-pedagógico seja na vida cotidiana dos/das professores/as e alunos/as. Além dessas, inúmeras outras temáticas convergiram à preocupação central que orientou a citada investigação, tendo sido esclarecidas noutro passo deste livro.

Para o maior aprofundamento dos dados coletados, o material ganhou organização sob forma de artigos (e suas interconexões) elaborados por autores/autoras membros do MECOM, grupo de pesquisa sob a minha coordenação. Esta modalidade expositiva, devidamente tratada na Apresentação do volume, foi adotada por entendermos que é fundamental estreitar os vínculos (inter) formativos dos/das pesquisadores/as, haja vista a possibilidade aberta para se transitar por experiências diversas, facultar mútuas fertilizações, permitir a ampliação dos diálogos e as colaborações capazes de abranger os desafios imanentes à investigação científica. Desta sorte, buscou-se garantir a perspectiva de totalidade e integração ao longo do processo de pesquisa, análise e exposição do material coletado.

Paulo, em parceria com o Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mostra como os aproximados 3,8 milhões de estudantes, 200 mil professores e 40 mil funcionários transitam pelas quase 5,2 mil unidades de ensino básico público no estado mais rico do país: 82% das unidades não têm mais de dois sanitários para uso discente, 48% não possuem sanitário acessível para pessoas com deficiência, em 13% inexiste quadra ou ginásio; 11% não registram pátios para atividades ao ar livre. Disponível em: https://www.iabsp.org.br/manual-tecnico-para-escolas-saudaveis/. Acesso: 10 jan. 2021.

E para recuperar e sistematizar algumas das principais constatações presentes nos artigos, arrolamos os tópicos seguintes:

No Brasil há escolas de nível básico, mesmo quando se trata apenas da rede pública, marcadas por fundas dissimetrias. Existem unidades mais bem equipadas, estando outras em estágio de carência: faltam computadores, conexão à internet, os espaços estão deteriorados, existem óbices de acessibilidade, para nos limitarmos a alguns itens. Do mesmo modo, fatores econômicos e culturais esclarecem diferenças acentuadas entre docentes e, guardadas as particularidades, entre discentes. No primeiro grupo há variações atinentes à formação inicial e permanente, seja pelo percurso em graduações nem sempre envolvidas com o ensino de qualidade seja pelo descaso das políticas públicas em responder às necessidades objetivas do quadro docente, marcado por salários aviltados, desgaste profissional, falta de apoio para levar adiante as instigações solicitadas pelo mister didático-pedagógico. Os/as educadores/as cumprem exaustiva jornada em sala de aula (afora as atribuições burocráticas e funcionais), que para mais de 60% dos/das participantes da nossa pesquisa, é superior às 30 horas semanais; além de boa parte deles e delas completar a carga horária em mais de uma unidade de ensino, incluindo, em vários casos, o trânsito por cidades diferentes.

Os/as discentes, por sua vez, também vivem, em situações diversas, consequência de condições de existência desiguais. Registram-se origens sociais variadas, experiências culturais múltiplas, estratos econômicos distintos. Tal desconformidade é encontrada, igualmente, quando observadas as diferentes regiões do país, sendo as unidades públicas afeitas aos territórios mais ricos (estados e municípios) aquinhoadas com melhor infraestrutura e superior desempenho médio dos alunos e alunas. Aqui não cabe examinar os motivadores de projetos educativos bem sucedidos, conquanto em unidades carentes da federação, de que serve como uma espécie de referência permanente a cidade de Sobral, no Ceará. E, tão somente para reforçar o ponto concernente às assimetrias, basta acompanhar os resultados da pesquisa IBGE (Pnad Covid-19) feita entre os dias 16 e 22 de agosto de 2020, portanto, num dos momentos agudos da pandemia do Sars-Cov-2, e voltada a mostrar o número de estudantes que estavam sem qualquer atividade didático-pedagógica naquele período: Norte (35,7%), Nordeste (22,1%), Centro-Oeste (10,7%), Sudeste (10,1%) e Sul (6,5%).

De toda sorte, o alunado revela a presença de jovens hábeis em operarem os *media* digitais, malgrado nem sempre com acesso integral à internet ou aparelhos móveis como os smartphones. As pressões contemporâneas, a

pedirem respostas no aqui e agora – ritmo que parece ditado pelo estar permanentemente online – tanto podem comprometer a qualidade das aulas e os andamentos do aprendizado quanto acabam expondo discentes e docentes a múltiplos problemas no plano psicológico, de que servem os exemplos da síndrome de Burnout – a doença do trabalho em plena expansão junto ao magistério –, as ansiedades e depressões, a hiperatividade.

A entrada das tecnologias na escola é uma realidade demonstrada pela pesquisa. Entenda-se: mesmo que a unidade educativa não possua determinados equipamentos para fins didáticos, a presença do celular, dos computadores, da internet é algo objetivo no cotidiano da maioria dos professores e professoras, alunos e alunas. Isto requisita da cultura, digamos, tradicional da escola, uma nova forma de relacionamento com as técnicas e estratégias para incorporá-las aos andamentos didático-pedagógicos. Tal assertiva, extraída dos dados coletados, remete a outra reflexão: não cabe pensar as tecnologias de modo instrumental e sim como mediadoras da aprendizagem. Vistos sob tal ângulo, os recursos, ao menos alguns dos mais referidos (internet, computadores, celulares, tablets), precisam fazer parte do ecossistema comunicativo das escolas, e de algum modo – como vem acontecendo em vários casos, segundo depoimentos de docentes e discentes – colaborar no ajuste de passo entre a sala de aula e o mundo inclusivo, no qual os desafios dos dispositivos e suas linguagens estão fortemente presentes.

Observe-se, contudo, que existe muito a se fazer nos ambientes da educação escolar quanto ao debate envolvendo a circulação das tecnologias, dos *media* e suas linguagens. Do ponto de vista docente, existe plena consciência desta nova circunstância no interior da qual o ensino formal está ocorrendo, e que, de algum modo, cabe aos professores e professoras o papel importante de orientação no uso de tais meios. Ou, nos nossos termos, de implementar uma proposta educomunicativa capaz de contemplar os desafios requisitados pela educação midiática.

A pesquisa realizada reflete, de vários modos, a complexidade da vida em curso e de como ela se manifesta no ensino formal, no cotidiano de discentes e docentes. As diversificadas plataformas digitais difundem informações em largos segmentos daqueles dois grupos, elaborando outras circunstâncias culturais, ampla gama de interesses que incluem os jogos, a música, as notícias, e um repertório múltiplo de linguagens, signos e símbolos. Esta constatação está materializada nas figuras e gráficos da pesquisa, nos quais é possível reconhecer como ocorre a busca de entretenimento, conhecimentos, formas de interação, trocas mensageiras etc. O grande desafio,

presente nas muitas falas de professores/as e alunos/as, é como fazer circular todo este material (e as suas implicações sociais e culturais) no ambiente escolar – ainda amparado em concepções propedêuticas e limitações regimentais referentes ao controle do tempo (em seus poucos congruentes ritmos que marcam ou as aulas formais ou os ditames midiáticos e digitais), aos mecanismos de distribuição dos conteúdos curriculares e às estratégias de exposição das disciplinas.

É preciso considerar o fato de existirem propostas visando a desenvolver as *competências essenciais*, segundo formuladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e alinhando-se entre elas o entendimento das dinâmicas tecnológicas, dos sentidos da cultura informacional, das operações sobre as linguagens midiáticas. Trata-se de um novo processo de aprendizagem (ou de participação cidadã, se quisermos ampliar a ideia) que não se faz desconhecendo os mediadores comunicacionais. Efetivamente, as mudanças nos hábitos de consumo das tecnologias pedem reorientações das práticas em sala de aula. No lugar das dominantes exposições verbais ou do uso do quadro negro como quase único apoio para apresentação da matéria, outras estratégias didático-pedagógicas vêm sendo propostas (malgrado não excluídas as duas acima citadas), a exemplo da aprendizagem por projetos, das metodologias ativas, da sala de aula invertida – a *flipped classroom* tem o propósito de levar alunos e alunas a mobilizarem, em suas casas, os recursos presenciais e virtuais com vistas à preparação de tópicos programáticos, realização de pesquisas, etc. Para tanto, pode-se acionar as tecnologias da informação e da comunicação, nos formatos de videoaulas, jogos de computador, investigações de várias naturezas permitidas pela internet.

Na presente quadra histórica, a preferência é crescente pelas informações digitais velozes, encontradas nas multiplataformas, geralmente agregadas às possibilidades hipertextuais. Vídeos curtos, memes, GIFs e outras expressões narrativas da rede digital, compostas por mensagens diretas e instantâneas já vêm sendo utilizadas entre os/as estudantes, como ficou demonstrado em inúmeras das análises componentes deste livro. Tal fato, cujas práticas e consequências devem ser mais bem avaliadas pela escola, pois possuem implicações em vários níveis formativos do alunado, esclarece, contudo, uma certa *emergência do presente*, algo não muito afinado com a tradição discursiva escolar, calcada, por exemplo, no texto longo, com regras argumentativas, sequências de exposição, para ficarmos em poucos aspectos.

Dos textos lidos, é possível depreender a existência de formas de ser e existir circundadas por uma realidade atravessada por dispositivos móveis,

reconfigurações cronotópicas, imaterialidades, que terminam pressionando pela adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem. De certo modo, solicitam a revisão ou redefinição do lugar e do papel representado pela escola. Enfim, algumas das várias circunstâncias que recortam a complexidade do tempo em curso e refletidas no ambiente das salas de aula podem ser reconhecidas ao longo da nossa pesquisa. E esperamos que os dados e reflexões aqui ensejados tragam contributos visando a repensar a educação básica formal, tendo em vista os desafios e possibilidades oferecidos pelos processos comunicacionais.

Referências

DI CESARE, D. **Vírus Soberano?** Belo Horizonte/Veneza: Âyiné, 2020.

HUI, Y. **Tecnodiversidade.** São Paulo: UBU, 2020.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PROFESSORES E PROFESSORAS

Caro(a) professor(a)

Este formulário faz parte do projeto
INTER-RELAÇÕES COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO.

Visa à realização de pesquisa junto a escolas do ensino fundamental e médio; tem por objetivo central verificar se e como os discursos escolares dialogam com os meios de comunicação e com as questões relacionadas à temporalidade do fazer docente/discente.

Os pesquisadores envolvidos nesse trabalho pertencem ao Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), certificado pelo CNPq, coordenado por mim, Prof. Dr. Adilson Citelli, titular da Escola de Comunicações e Artes da USP. Este questionário é específico para os professores; o tempo estimado para concluir as respostas é de 15 a 20 minutos e não é preciso identificar-se. Qualquer dúvida, faça contato pelo e-mail: MECOMcontato@gmail.com

Contamos com sua participação e desde já agradecemos!

Caso deseje conhecer o resultado desta pesquisa, deixe um e-mail de contato e seu nome ou apelido:

____

1. Sua idade:

____

2. Anos de exercício no magistério:

____

3. Universidade/Faculdade/Centro Universitário em que concluiu a licenciatura:

____

4. Disciplinas que leciona:

____
____
____
____

5. Você atua em meio período ou em tempo integral?

- ☐ meio período
- ☐ período integral (dobra - manhã e tarde)
- ☐ período integral (triplica - manhã, tarde e noite)

6. Se optou pelo período integral, você dobra/triplica na mesma escola ou em uma unidade diferente?

- ☐ na mesma escola
- ☐ em escolas diferentes, mas na mesma cidade
- ☐ em escolas e cidades diferentes

7. No caso de dobrar/triplicar períodos em escolas diferentes, quanto tempo leva, aproximadamente, para o deslocamento de uma unidade a outra?

Se fizer mais de um deslocamento por dia, explicite quanto tempo leva em cada um.

____
____
____

8. Em quantas escolas leciona?

- [ ] uma
- [ ] duas
- [ ] três
- [ ] mais de três

9. Qual é a sua carga horária semanal?

- [ ] menos de 10 h/a
- [ ] 11 h/a a 20 h/a
- [ ] 21 h/a a 30 h/a
- [ ] 31 h/a a 40 h/a
- [ ] mais de 40 h/a

10. Considera o seu tempo disponível para preparar aulas:

- [ ] adequado em relação à sua carga horária em sala
- [ ] inadequado em relação à sua carga horária em sala
- [ ] nunca parou para pensar nisso

11. Semanalmente, você dedica quanto tempo para atividades não ligadas às obrigações profissionais - a exemplo de idas ao cinema, passeios com a família, prática esportiva, etc?

- [ ] até uma hora
- [ ] de uma a cinco horas
- [ ] de cinco a dez horas
- [ ] mais de dez horas

12. As escolas em que você atua são:

- [ ] municipal
- [ ] estadual
- [ ] mantidas por instituições de serviços/comércio/indústria
- [ ] particular
- [ ] cooperativa/comunitária
- [ ] federal
- [ ] outro: ____________

13. Sendo na cidade de São Paulo, indique a qual(ais) região(ões) pertence(m) o(s) estabelecimento(s) em que leciona:

- [ ] norte
- [ ] sul
- [ ] leste
- [ ] oeste
- [ ] centro

14. Se você trabalha em outra cidade que não São Paulo, indique qual:

____

15. A qual estado pertence a cidade indicada ao lado?

____

16. A escola na qual você concentra a maior carga horária tem, aproximadamente, quantos alunos?

____

17. Indique o(s) equipamento(s) disponível(is) nessa escola para uso didático/pedagógico:

- [ ] televisão
- [ ] rádio
- [ ] gravador de áudio
- [ ] câmera fotográfica
- [ ] aparelho de DVD
- [ ] filmadora
- [ ] projetor multimídia (power point, etc)
- [ ] outros: ____________

18. A escola na qual você concentra a maior parte de suas aulas tem:

Pode assinalar mais de uma alternativa.

- [ ] computador sem internet nas salas de aula
- [ ] computador com internet nas salas de aula
- [ ] computador sem internet na sala dos professores
- [ ] computador com internet na sala dos professores
- [ ] computador na secretaria/diretoria, com ou sem internet
- [ ] sala de informática com internet
- [ ] sala de informática sem internet
- [ ] não possui computadores

19. Caso a escola tenha computadores, eles são utilizados:

Se necessário, assinale mais de uma alternativa. Caso a escola não possua computadores, deixe em branco.

- [ ] por estudantes
- [ ] por professores(as)
- [ ] por funcionários administrativos/diretoria

20. Os trabalhos escolares que você recebe dos estudantes são feitos no computador:

- [ ] nunca
- [ ] raramente
- [ ] frequentemente

21. Você lê jornais com que frequência?

- [ ] diária
- [ ] semanal
- [ ] eventual
- [ ] não tenho por hábito ler jornais

22. A leitura ocorre através de veículo:

- [ ] digital
- [ ] impresso
- [ ] ambos
- [ ] nenhuma das anteriores

23. Em caso positivo, qual(is) jornal(is)?

Indique apenas aqueles de leitura mais frequente.

____

24. Com que frequência você lê revistas?

impressas e/ou digitais

- [ ] semanal
- [ ] mensal
- [ ] eventual
- [ ] não tenho por hábito ler revistas

25. Em caso positivo, quais revistas?

____

____

____

26. A leitura ocorre através de veículo:

- [ ] digital
- [ ] impresso
- [ ] ambos

27. No caso de ser digital, a leitura de jornais/revistas ocorre através de:

Pode assinalar mais de um meio.

- [ ] whatsapp
- [ ] facebook
- [ ] twitter
- [ ] blog
- [ ] portais de informação
- [ ] e-mail
- [ ] outros: ____________________

28. Como você costuma acessar a internet?

Pode assinalar mais de uma opção.

- [ ] computador desktop
- [ ] notebook/laptop
- [ ] tablet
- [ ] smartphone
- [ ] smart TV
- [ ] não acesso a internet

29. Usando computador, o faz para:

Pode assinalar mais de uma alternativa.

- [ ] fazer planilhas
- [ ] elaborar relatórios
- [ ] acompanhar/realizar tarefas administrativas
- [ ] montar apresentação de PowerPoint
- [ ] elaborar atividades didáticas
- [ ] outros: ____________________

30. Caso você utilize computador para elaborar aulas/atividades didáticas, isto ocupa quantas horas durante a semana?

- [ ] até uma hora
- [ ] de uma a cinco horas
- [ ] de cinco a dez horas
- [ ] mais de dez horas

31. Usando a internet, você o faz para:

Pode assinalar mais de uma alternativa.

- [ ] ler notícias
- [ ] pesquisar
- [ ] trocar e-mails
- [ ] acessar redes sociais (Facebook, Twitter, etc)
- [ ] jogar
- [ ] preparar aula
- [ ] participar de cursos on-line
- [ ] compartilhar conteúdos com alunos
- [ ] outro: ____________________

32. Que tipo de conteúdo costuma compartilhar com seus alunos?

Pode assinalar mais de uma alternativa.

- [ ] fotografias
- [ ] memes
- [ ] vídeos
- [ ] emojis/emoticons
- [ ] informações sobre a disciplina que leciono
- [ ] outros: ______________________
- [ ] textos literários
- [ ] notícias
- [ ] músicas
- [ ] gifs
- [ ] não costumo compartilhar conteúdos digitais com meus alunos

33. Para a formação dos estudantes, como você classifica a relevância dos conteúdos que circulam nas redes sociais?

- [ ] muito relevantes
- [ ] relevantes
- [ ] pouco relevantes
- [ ] irrelevantes

34. A presença do celular no cotidiano escolar:

- [ ] atrapalha o desenvolvimento das aulas
- [ ] ajuda no desenvolvimento das aulas
- [ ] depende da forma como o aparelho é usado na sala de aula

35. Comente sua resposta à pergunta anterior:

____

____

____

36. Você utiliza músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc (considere os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação) para ministrar aulas?

Assinale a frequência com que isso acontece.

- [ ] sempre
- [ ] quase sempre
- [ ] raramente
- [ ] nunca

37. Em caso positivo, qual(is)?

Cite quantos desejar, em especial aqueles que tenha utilizado mais recentemente.

____

____

____

____

____

38. Com qual (quais) finalidade(s)?

____

____

____

39. Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

☐ sim ☐ não ☐ não lembro

40. Em caso positivo, lembra o nome da/s disciplina/s (cite-as)?

---

41. De forma resumida, você se recorda do conteúdo tratado na(s) disciplina(s)?

---

42. Você considera a inter-relação escola e meios de comunicação:

☐ complementar ☐ antagônica

43. Comente a resposta anterior:

---

44. Você tem informação acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?

☐ sim ☐ não

45. Em caso positivo, qual?

---

46. Você já realizou algum curso de formação voltado ao trabalho com os meios de comunicação em sala de aula?

☐ sim ☐ não

47. Em caso positivo, qual?

---

48. Em caso negativo, gostaria de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho com os meios de comunicação na sala de aula?

- [ ] Sim, independentemente do local do curso ou se é virtual/presencial.
- [ ] Sim, desde que o curso fosse ministrado em uma das escolas nas quais leciono.
- [ ] Não, no momento eu não gostaria de fazer curso desse tipo.

49. O termo 'educomunicação':

- [ ] Já circulou em minhas conversas ou leituras
- [ ] Nunca circulou em minhas conversas ou leituras

50. A afirmativa: "Existe uma sensação de que o tempo está passando muito rápido" é:

- [ ] procedente
- [ ] improcedente
- [ ] não considerei o assunto

51. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido a alternativa "PROCEDENTE", você a associa :

Pode assinalar mais de uma alternativa.

- [ ] Ao ritmo da vida contemporânea
- [ ] Ao uso das tecnologias de comunicação
- [ ] Ao fato de usar o tempo livre para navegar pela internet, acessar redes sociais, Youtube, Whatsapp
- [ ] Ao excesso de atividade profissional
- [ ] À impossibilidade de realizar atividades que digam mais respeito às minhas necessidades pessoais, a exemplo de sair com os amigos, ir ao cinema, ler um livro de meu interesse
- [ ] outros: ______________________________

52. Admitindo que você perceba que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor?

- [ ] sim
- [ ] não

53. Por quê?

____

____

54. Você considera que a possível aceleração social do tempo tenha algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula?

- [ ] sim
- [ ] não
- [ ] talvez

55. Comente sua resposta anterior:

____

____

____

SOBRE OS AUTORES

Adilson Odair Citelli

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1973). Na mesma instituição realizou o mestrado (1982) e o doutorado (1990), ambos na área de Literatura Brasileira. Em 1995 tornou-se livre docente na ECA/USP, com tese na inter-relação Comunicação e Educação. Desde 2007 ocupa o cargo de professor Titular junto ao Departamento de Comunicações e Artes, da ECA/USP. É docente, sob regime RDIDP, dos programas de graduação e pós-graduação da ECA/USP, onde ministra cursos e orienta dissertações e teses nas áreas de comunicação/educação, educomunicação, comunicação/linguagem. Foi chefe do Departamento de Comunicações e Artes-ECA-USP e coordenador do PPGCOM-USP, membro do comitê de avaliação da CAPES e do comitê assessor de Comunicação do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Pesquisador 1B do CNPq. É autor de inúmeros artigos e livros, dentre estes: *Linguagem e persuasão*; *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*; *Palavras, meios de comunicação e educação*; *Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento* (org. com Cristina Costa); *Imagens do professor na mídia* (org.); *Comunicação e educação: o problema da aceleração social do tempo* (org.). Contato: citelli@uol.com.br

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Jornalista profissional diplomada em Comunicação Social / Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Possui Especialização em Gestão da Comunicação, Mestrado, Doutorado e Pós - Doutorado em Ciências da Comunicação pela ECA/USP (2001, 2006, 2014 e 2019, respectivamente). Integra a equipe da OBORÉ Projetos Especiais com atividades focadas na área da Comunicação em diálogo com políticas públicas como Educação, Cultura, Saúde e Direitos Humanos. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq, e atual vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa "Comunicação e Educação", da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom, gestão 2020-2022). Contato: analuisagomes@obore.com

Douglas Calixto

Jornalista formado pela UNESP, é mestre e doutorando em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. O trabalho "Memes na internet: entrelaçamentos entre Educomunicação, cibercultura e a zoeira de estudantes nas redes sociais" rendeu-lhe a indicação como melhor mestrado de Comunicação da USP em 2017 e o prêmio "Francisco Morel" de melhor mestrado do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação 2018 (Intercom). Desenvolve pesquisa nas áreas de Comunicação, Educação e cibercultura. Cocriador do projeto Aula Pública, programa de divulgação científica. Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Ex-atleta universitário do Lassen College (EUA), é supervisor de comunicação do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM). Contato: dodocalixto77@gmail.com

Edilane Carvalho Teles

Doutora em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. Líder do Grupo de Pesquisa Polifonia - Observatório de Educomunicação (DCH III/UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: edilaneteles@hotmail.com

Eliana Nagamini

Pós-doutoranda em Ciências da Comunicação (ECA/USP), na interface Comunicação e Educação. Doutora em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH/USP). Especialista em Educação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (UNICSUL). Bacharel em Letras (FFLCH/USP); Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas (FE/USP). Atua nas áreas de Educação, Comunicação e Letras, desenvolvendo pesquisas com enfoque nas linguagens verbais e não verbais. Organizadora da Série Comunicação e Educação, volumes 1-5, (Editus); autora do livro *Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de*

adaptações (Cortez). Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Docente de Língua Portuguesa na Fatec São Paulo, do Centro Paula Souza. Mediadora online do Curso de Formação Pedagógica para Educação Profissional, do Centro Paula Souza, no Programa Brasil Profissionalizado. Contato: eliananagamini@fatecsp.br

Elisangela Rodrigues da Costa

Pedagoga, jornalista e pesquisadora. Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Conselheira Consultiva da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Professor Assistente 1 da Faculdade Estácio de Sá, em Campo Grande (MS), nas áreas de Jornalismo, Publicidade e Pedagogia. Orientadora da Pesquisa de Iniciação Científica "Erro Jornalístico, Desinformação e Ética: O Olhar dos Futuros Comunicadores" (FESCG). Integrante dos Grupos de Pesquisas Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq, e Jornalismo, Cidadania e Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), coordenado por Antônia Alves. Contato: costa.lisa1@gmail.com

Gláucia Silva Bierwagen

Doutoranda em Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes (USP). Mestre na área de Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Especialização em Design Instrucional para Educação a Distância pela Universidade Federal de Itajubá (2009). Possui graduação em Tecnologia em Informática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006) e graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2003). Tem experiência em Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Digital, Educação de Jovens e Adultos em redes municipais e estadual de São Paulo. Desenvolveu trabalhos de tutoria e elaboração de cursos na modalidade de Educação à Distância. Efetuou orientação de estagiários de licenciaturas no Programa de estágios da Faculdade de Educação da USP. É membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: galsilv@usp.br

Helena Corazza

Possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade de Comunicação e Turismo Helio Alonso (RJ) (1990), licenciatura em Letras pela Uni Paulistana (1978), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1999) e doutorado na mesma instituição (2015). Integra a equipe do SEPAC (Serviço à Pastoral da Comunicação), onde é docente, coordena cursos e projetos. Docente no Instituto Teológico São Paulo (ITESP) e coordenadora do curso de Especialização Comunicação, Teologia e Cultura: teórico-prático; Pesquisadora na área de Comunicação e Educação, Rádio e Relações de Gênero, Mídias Sociais, atuando na formação de lideranças comunitárias na área da Pastoral da comunicação, comunicação nas pastorais e Educomunicação. Membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP/CNPq. É autora de diversos livros e artigos, entre eles "Educomunicação: formação pastoral na cultura digital". Contato: helena.corazza@paulinas.com.br

Maria do Carmo Souza de Almeida

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Língua Portuguesa e licenciada em Letras Português/Inglês pela mesma universidade. Atuou como professora na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental I e II e no Ensino Médio em escolas públicas e particulares. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa em diferentes departamentos da graduação da Unitau e integra o corpo docente do Mestrado em Linguística Aplicada. Foi coordenadora do PIBID/Letras e do Projeto de Extensão Letramentos e Multiletramentos no Ensino Fundamental I (parceria da universidade com a Prefeitura de Taubaté) e atualmente é coordenadora do Residência Pedagógica/Letras. É membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: maria.almeida@unitau.br

Roberta Takahashi Soledade

Mestranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (2009), MBA em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (2010) e especialização em Educação a Distância pelo Centro Universitário SENAC (2011). Atualmente é gestora na área de educação corporativa, e tem experiência na área de Educação com ênfase em treinamento e desenvolvimento com uso de tecnologias. Também integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: roberta.tsoledade@gmail.com

Rogério Pelizzari de Andrade

Doutor e mestre em Ciência da Comunicação pela ECA/USP; especialista em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA/USP; bacharel em jornalismo e em publicidade e propaganda pela USJT. Docente desde 2010, atuou em instituições de ensino superior como Centro Universitário FIAM-FAAM e FATEC-SP. Também possui experiência em ensino a distância, tendo exercido a função de professor online para a Anhembi-Morumbi, FMU e IBMR, além de ter atuado como tutor e orientador no curso de pós-graduação "Mídias na Educação" do NCE da ECA/USP. Ainda na modalidade EAD, desenvolveu atividades como leitor crítico e produziu conteúdo para empresas como Kroton Educacional e VG Educacional. Com 20 anos de experiência na área de comunicação, faz parte do grupo de pesquisa "Mediações Educomunicativas" (MECOM), da ECA-USP-CNPq, e atualmente é coordenador de redes digitais em projetos voltados à área pública, revisor das publicações acadêmicas do IBCCRIM e formador em educomunicação pelo programa "Nas Ondas do Rádio" da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Contato: rogeriopelizzari@gmail.com

Sandra Pereira Falcão

Doutora em Ciências da Comunicação pelo PPGCOM da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com apoio do CNPq; Mestre em Ciências da Comunicação pela mesma instituição; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade PROEJA (Educação de Jovens e Adultos), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Bacharel e licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora e coautora de artigos nas interfaces Comunicação e Educação / Comunicação e Educação Socioambiental, é professora da educação básica e membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: sandrapfalcao@gmail.com

Suéller Costa

Jornalista, professora, educomunicadora e pesquisadora. Mestre em Ciências da Comunicação pelo PPGCOM/ECA/USP. Especialista em Estudos da Linguagem (UMC), Educomunicação – Educação, Comunicação e Mídias (ECA/USP), Tecnologias na Aprendizagem (SENAC/SP), Alfabetização e Letramento Digital (FAISP), O Professor na Era Digital (ITEDUC), Metodologias Híbridas de Ensino (FAISP) e Projetos Sociais e Políticas Públicas (SENAC/SP). Atua nas áreas da *comunicação*, com produção, edição e revisão de conteúdo para publicações impressas e digitais nos segmentos jornalísticos e acadêmicos; como *professora* de língua inglesa na Educação Básica; como *educomunicadora*, com a mediação de projetos voltados ao incentivo da produção midiática nos espaços educativos formal e não formal; e *pesquisadora*, no encaminhamento de estudos, pesquisas, publicações e ações na interface comunicação e educação. Membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (Mecom), da ECA-USP-CNPq, e integra a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Contato: sueller.costa@gmail.com

Tatiana Garcia Luz - Carvalho

Mestranda em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP), interface Comunicação e Educação. É licenciada em Educomunicação pela mesma universidade (ECA/USP) e bacharela em jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. Como educomunicadora, é integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), tendo trabalhado como assessora em projetos educomunicativos no Educom. Saúde-SP. Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Desde 2017, atua em escolas com tecnologias educacionais e educação digital, sendo, atualmente, educadora no Colégio Santa Cruz. Contato: luzcarvalho.tatiana@gmail.com

Wellington Nardes

É doutorando e mestre em Ciências da Comunicação, com apoio do CNPq, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É especialista em Gestão de Políticas, Projetos e Programas Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e em Educomunicação - Educação, Comunicação e Mídias pela ECA/USP. É graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). É professor das disciplinas de História da Mídia, de Legislação em Comunicação e de Economia Internacional nos cursos superiores de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Administração da Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC/PR). É professor das disciplinas de Metodologia Científica e de Comunicação, Criatividade e Inovação Organizacional no curso superior de Recursos Humanos do Instituto Brasileiro de Therapias e Ensino (IBRATE). É coordenador geral da Apoio Centro Educacional (APOIO/BR). É membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq. Contato: nardes@alumni.usp.br

A entrada das tecnologias na escola é tema de análise e reflexão deste sétimo volume da série Comunicação e Educação. A pesquisa aqui relatada, produzida pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP-CNPq, mostra que a presença do celular, dos computadores, da internet é algo objetivo no cotidiano da maioria dos professores e professoras, alunos e alunas. Isto requisita da cultura, digamos, tradicional da escola, uma nova forma de relacionamento com as técnicas e estratégias para incorporá-las aos andamentos didático-pedagógicos. Não cabe pensar as tecnologias de modo instrumental e sim como mediadoras da aprendizagem. Esperamos que os dados e reflexões aqui ensejados tragam contributo visando a repensar a educação básica formal, tendo em mira os desafios e possibilidades oferecidos pelos processos comunicacionais.